

Mitmikidentiteediga õpilane eesti õppekeelega gümnaasiumis

Tartu Ülikool

Sotsiaalteaduste valdkond

Haridusteaduste instituut

Haridusinnovatsiooni õppekava

Annika Vorobjova

Magistritöö

Mitmikidentiteediga õpilane eesti õppekeelega gümnaasiumis – märkamine, toetamine ja  
kultuurilise eripäraga arvestamine ühe gümnaasiumi näitel

Juhendaja: haridusteaduste teadur Laura Kirss

Tartu 2021

### **Kokkuvõte**

Eesti õppekeelega koolides on märgatav hulk muu kodukeelega õpilasi, kelle puhul tekib küsimus, kuidas nad end selles keskkonnas tunnevad ja määratlevad.

Töö eesmärk oli ühe eesti õppekeelega gümnaasiumi näitel saada ülevaade oletatavate mitmikidentiteediga õpilaste etnilisest enesemääratlusest ning sellega seonduvatest koolipoolsetest teguritest. Samuti oli soov välja selgitada õpilaste endi soovid nende kultuurilise tausta võimalikuks toetamiseks ja väärtustamiseks. Eesmärgi täitmiseks viidi läbi intervjuud, milles osalesid ühe gümnaasiumi kaheksa õpilast.

Uuringu tulemused näitasid, et vaatamata suhteliselt sarnasele taustale, erineb eelduslikult mitmikidentiteediga õpilaste enesemääratlus siiski üksjagu: tekkis neli erinevat identiteedi tüüpi. Tulemused osutasid, et uuritud kooli näitel muu kodukeelega õpilaste märkamine ja tugi on suhteliselt puudulik, sest kool ei tunne oma õpilasi piisavalt hästi ning õpetajate interkultuuriline kompetents vajab täiendamist.

Võtmesõnad: mitmikidentiteet, identiteedi kujunemine, mitmekultuurilisus

### **Abstract**

In Estonian language schools there is a significant amount of students with a different language being spoken at home, with whom arises the question – how do they feel and define themselves in that environment.

The purpose of this research was to investigate the self-definition and the identity formation of students with presumably multiple identities, the school's role in this process and how students value support and appreciation in regard to their identity. An additional goal was to determine how teachers treat students with presumed multiple identity and how they contribute to the formation of their identities. To achieve those goals, interviews were conducted with 8 students from the chosen high school.

The results of the study showed that even though the students had similar backgrounds, their self-definition differs: four different identity types emerged. The results also indicated that the studied school's support and perception of students with different language spoken at home is incomplete, as the school doesn't know its students well enough, and the teachers' intercultural competences need improvement.

Keywords: multiple identity, identity formation, multiculturalism

## Sisukord

<b>Kokkuvõte</b> .....	1
<b>Abstract</b> .....	1
<b>Sissejuhatus</b> .....	3
<b>1. Teoreetiline ülevaade</b> .....	5
1.1 Identiteet ja selle kujunemine.....	5
1.2 Etniline identiteet ja selle kujunemine .....	6
1.3 Riigiidentiteet .....	7
1.4 Mitmikidentiteet .....	8
1.5 Mitmikidentiteediga õpilased koolis .....	9
1.6 Emakeele arendamine ja toetamine .....	11
1.7 Uurimuse eesmärk ja küsimused .....	12
<b>2. Metoodika</b> .....	13
2.1 Valim .....	13
2.2 Mõõtevahend .....	15
2.3 Andmete kogumine .....	15
2.4 Andmete analüüs .....	15
2.5 Uurimiseetika .....	16
<b>3. Tulemused</b> .....	17
3.1 Õpilaste identiteedi tüübid .....	17
3.2 Õpetajate, kaasõpilaste ning kooli teadlikkus ja suhtumine.....	26
3.3 Kooli toetus identiteedi kujunemisele .....	29
3.4 Kooli tegevused õpilaste kultuurilise taustaga arvestamiseks ja selle kaasamiseks .....	31
3.5 Õpetajate tegevused õpilaste kultuurilise taustaga arvestamiseks ja selle kaasamiseks .....	35
3.5.1 Õpilaste ootused koolile nende keelelise ja kultuurilise eripäraga arvestamiseks .....	38
<b>4. Arutelu</b> .....	41
<b>Tänu sõnad</b> .....	46
<b>Autorsuse kinnitus</b> .....	46
<b>Kasutatud kirjandus</b> .....	47
<b>Lisad</b> .....	51
Lisa 1. Intervjuukava.....	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust.....	

## Sissejuhatus

Statistika kohaselt õpib eesti õppekeelega koolides pea 16 000 muukeelset õpilast, kellest 15 224 õpilase emakeel on vene keel ning 565 õpilase emakeel on mõni muu keel (Statistikaamet, 2017). Statistika puudub aga kakskeelsete õpilaste kohta, kelle emakeeleks/kodukeeleks võib lisaks eesti keelele olla ka mõni muu keel. Eesti Hariduse Infosüsteemis (EHIS) saab valikvastuste seast valida emakeelena vaid ühe keele, mistõttu puudub ülevaade, kui palju on koolides kakskeelseid õpilasi ning milline on õpilaste tegelik kultuuriline taust.

Kuna ametlik statistika ei võimalda mitme kodukeele kohta infot koguda, võib järeldada, et koolidel polegi tõenäoliselt täpset ülevaadet õpilaste mitmekeelsusest ja -kultuurilisusest ehk õpilaste võimalik mitmikidentiteet võib kas ajutiselt või koguni alaliseks peitu jääda. Mitmikidentiteediga õpilane ehk õpilane, kes samastub mitme etnilise grupi kultuuri, väärtuste, hoiakute, uskumuste ja traditsioonidega, võib varjata oma tõelist minapilti selleks, et paremini sulanduda ja kuuluda ümbritsevasse keskkonda (Berry, 1997).

Identiteediküsimus võib esile kerkida üsna varajases eas, näiteks esmasel kooli sisseastumisel, mille käigus tuleb määratleda oma rahvus. Mitmikidentiteediga õpilane võib seetõttu esimest korda kogeda identiteedikriisi, sest selline määratlemine seisneb poolte valimises, mis on mõjutatud ühiskonna suhtumisest ja arvamusest (Perkins, 2014). Eesti ühiskonnas on aga levinud negatiivsed hoiakud vene rahvuse suhtes, mis võivad mõjutada õpilase enesemääratlust. Ajalooliste sündmuste tõttu seostatakse siiani, kas teadlikult või alateadlikult, vene rahvust millegi negatiivsega (Vetik, 2008).

Projekti „Muukeelne laps Eesti koolis“ andmetel takistab Eestis rahvustevahelist integratsiooni eestlaste ebaadekvaatselt negatiivne hoiak vene rahvuse suhtes (Pulver & Toomela, 2014). Selle põhjal võib ainult oletada, millist identiteedikriisi ehk vajadust oma identiteedi varjata ja häbeneda (Phinney, 1992) võib niisugune keskkond tekitada vene taustaga õpilastes, kes õpivad eesti õppekeelega koolides. Sellised sisemised konfliktid, mis on tekkinud oma päritolu häbenemisest või vajadusest oma etnilist identiteeti varjata, võivad mõjutada õpilase sotsiaalset toimetulekut, psühholoogilist võimekust ning ka akadeemilist edukust (Hammond, 2015).

Kui kool ei ole teadlik sellest, milline on õpilaste tegelik kultuuriline taust, ei tea ka õpetaja, kuidas arvestada eri kultuuride, traditsioonide ja kommetega õppetöös või kooli tegevustes. Kakskeelseid õpilasi ei märgatagi alati, sest nad võivad ükskeelsete õpilastega sulanduda ega

pruugi kuidagi eristuda (Wardle, 2000). Näiteks olukorras, kus õpilased räägivad vabalt eesti keelt, nende perekonnanimi ei eristu ning ka nende vanemad suhtlevad kooliga eesti keeles, võibki nende õpilaste tõeline identiteet varju jääda. Sellised õpilased aga eristuvad teistest, muuhulgas oma kultuurilise tausta poolest, ning seepärast vajaksid nad erisugust tähelepanu ja arvestamist, sest see võib mõjutada nende akadeemilist edukust, enesehinnangut, õpimotivatsiooni ja ühiskonnaga seotud kuuluvustunnet (Aronson & Laughter, 2016).

Mitmekultuuriline haridus seisneb erineva kultuurilise taustaga õpilaste ajaloo, väärtuste, uskumuste ja perspektiivide kaasamises õppetöösse (Tiedt & Tiedt, 1995). Praegu puuduvad andmed selle kohta, kas ja kui palju rakendavad Eesti koolid mitmekultuurilist haridust, sest ei ole kindlat ülevaadet õpetajate mitmekultuurilise hariduse rakendamise pädevusest. Mitmekultuurilise hariduse tegevuste kaardistamise uuring (Kivistik et al., 2019) näitab, et õpetajad ei tunne end selles valdkonnas mugavalt, sest puuduvad sobilikud materjalid ning süsteemne rakendamine, samas kui TALIS (2018) uuringu kohaselt Eesti kolmanda kooliastme õpetajatest ainult 10.5% tundsid suurt vajadust arendada oma professionaalsust õpetamiseks mitmekultuurilises või -keelses keskkonnas. Kuigi riiklikus õppekavas on välja toodud kultuuripädevus (*RÕK*, 2011), ei ole Tartu Ülikooli või Tallinna Ülikooli õpetajakoolituse alusmoodulites vastavaid õppeaineid, mis annaks ülevaate mitmekultuurilisest haridusest ning selle rakendamisest. Õpetajatel on küll võimalus enesetäienduseks erinevatel koolitustel, kuid nende läbimine ei ole süsteemne, mistõttu ei arene mitmekultuurilise hariduse rakendamise pädevus kõikidel õpetajatel samal tasemel ja kiirusel. Sellest tulenevalt peab arvestama, et Eesti koolide õpetajatel võivad puududa praktilised oskused mitmekultuurilise õppe rakendamiseks ning oskus märgata ja aidata mitmekultuurilist õpilast klassis ja koolis.

Lisaks eelmainitule tuleb arvestada, et eesti õppekeelega koolides kipuvad peamiselt õpetama eestikeelse ja eesti kultuuri taustaga õpetajad, mis teeb mitmekultuurilise õpilase märkamise ja mõistmise omakorda keerulisemaks, sest sellise õpilase ja tema eripäradega ei osata samastuda.

Nende takistuste põhjal võib järeldada, et eesti õppekeelega koolides võib esineda raskusi mitmikidentiteediga õpilase märkamise ja toetamisega ning tema kaasamisega õppetöösse, sest koolidel puuduvad selleks vajalikud oskused. Riiklik õppekava aga nõuab õpilastelt suhtlus- ja kultuuripädevusi, mis tähendab, et ka õpetajad ise peavad olema piisavalt pädevad. Selle magistritöö eesmärk on ühe eesti õppekeelega gümnaasiumi näitel saada ülevaade

oletatavate mitmikidentiteediga õpilaste enesemääratlusest ning sellega seonduvatest koolipoolsetest teguritest. Samuti soovitakse välja selgitada õpilaste endi soovid nende kultuurilise tausta võimalikuks toetamiseks ja väärtustamiseks.

## **1. Teoreetiline ülevaade**

Selles peatükis annan ülevaate identiteedi mõistest, etnilise identiteedi kujunemisest ja selle arengu toetamisest, riigiidentiteedi ja mitmikidentiteedi olemusest, eesti õppekeelela koolide mitmekultuurilisusest ning emakeele toetamise vajadusest.

### **1.1 Identiteet ja selle kujunemine**

Identiteet on teadlikkus iseendast, mis muutub olenevalt meie sotsiaalsetest kogemustest, vastuvõetavast informatsioonist ning suhtlusest teistega (Erikson, 1950). Identiteet kujuneb juba varajases eas ning sõltub lapse sotsiaalsest ja emotsionaalsest keskkonnast. Perekeskkond kujundab lapse väärtusi, hoiakuid, käitumisnorme jm, mis omakorda kujundavad lapse esmast identiteeti (Erikson, 1950). Ajaga võib identiteet aga muutuda ja kujuneda erinevaks oma pere esialgsest identiteedist, sest iga uus keskkond, milles seesama laps edaspidi oma aega veedab, mõjutab omakorda tema väärtusi, hoiakuid, huve jm. Sellises muutuvast elukeskkonnas on väga tähtis, et lapsel ning hiljem täiskasvanul kujuneks välja tugev identiteet ehk minapilt ja et ta saaks sellest lähtuvalt teadlikult muutuda ja areneda (Erikson, 1950).

Eriksoni identiteedi arengu teooria kohaselt on just teismelise kriitiline „segaduse etapp“, mil teismelised avastavad oma iseseisvust ning areneb välja minapilt. Erikson nimetab seda perioodi identiteedikriisiks, toonitades ka selle termini võimalikku positiivset aspekti – kriitilise identiteedi kujunemise perioodi tulemusel kujuneb välja kas tugev identiteet või siis kestab identiteedikriis edasi ja jätkuvad raskused enesemääratlusega, mis võivad püsida ka täiskasvanueas (Erikson, 1968).

Sel üleminekuperioodil, üleminekul teismelisest täiskasvanuks, võivad teismelised tunda end segaduses või ebakindlalt, juureldes pidevalt selle üle, kuidas nad sobituvad ümbritsevasse ühiskonda. Ajal, kui teismelised avastavad oma minapilti, võivad nad eksperimenteerida erinevate rollide ja omadustega – see on vajalik ja tähtis protsess tugeva identiteedi ja elusuuna kujunemiseks (Erikson, 1968). Sellele perioodile on omane pidev enese võrdlemine ja

samastumine teistega (Hall & Du Gay, 1996). Teismelised, keda ümbritseb turvaline keskkond ehk eelarvamuste ja hinnangute vaba ning mitmekesisust tunnustav keskkond oma „mina“ avastamisel ning kes saavad sel ajal piisavalt tuge oma vanematelt, koolilt või ühiskonnalt, väljuvad sellest staadiumist tugeva ja enesekindlana – tundega, et nad suudavad ise oma elu kontrollida. Need noored aga, kellel selline tugi puudub, ei saavuta vajalikku enesekindluse ja iseseisvuse tunnet ning lisaks jäävad nad oma soovides ja uskumustes ebakindlaks, mis kandub üle ka täiskasvanuikka (Erikson, 1968).

Noored, kellele ei antud võimalust avastada ja katsetada erinevaid rolle, võivadki jääda segadusse – nad ei tea, kes nad on ning mis neile meeldib, mis tähendab, et nad ei jõua isikliku terviklikkuseni (Erikson, 1968). See võib omakorda kaasa tuua ebakindlust edaspidises elus, vähendades nende otsustusvõimet, mis muudab tähtsates eluküsimustes otsuse vastuvõtmise keerulisemaks (Ehala, 2017).

## **1.2 Etniline identiteet ja selle kujunemine**

Etniline identiteet on seostumine oma päritoluga, mis koosneb ühistest hoiakutest, kultuurist, keelest, religioonist või traditsioonidest (Valk, 2001). Etniline identiteet määratletakse selle järgi, kui tugevalt isik samastub sama etnilise grupi kultuuri, väärtuste, hoiakute, uskumuste ja traditsioonidega. Inimese isiklik rahvuslik ehk etniline identiteeditunnetus võib teiste kultuuride mõjul või oma minapildi kujunemise käigus muutuda (Phinney, 1992). Phinney mudeli järgi on etnilise identiteedi kujunemisel kolm staadiumi – a) määratlemata etniline identiteet või identiteedisegadus, b) etnilise identiteedi otsing või eemaldumine ning c) tugeva etnilise identiteedi saavutamine.

Esimeses staadiumis pole inimene kas veel avastanud oma etnilise identiteedi olemust või pole sellest huvitatud. Selles staadiumis on identiteedi avastamine mõjutatud erinevatest faktoritest, näiteks keskkonnanormidest, teiste suhtumisest, saadavast toest ja tunnustusest ning kuuluvustundest. Esimese staadiumi lõpuks võib inimene kas kalduda rohkem rahvusenamuse identiteedi poole, täielikule ükskõiksusele oma identiteedi olemuse suhtes, identiteedi lõhenemisele või hoopis saavutada tugeva identiteedi. Olenevalt tulemusest võib isik liikuda edasi kas teise või kolmandasse staadiumisse.

Teises staadiumis hakkab identiteet välja kujunema. See võib inimese jaoks olla keeruline, sest selles staadiumis kogeb isik palju segadust, häbi või viha oma etnilise identiteedi olemuse

pärast, sest ta võib tihti tajuda ksenofoobset, stereotüüpset või muud negatiivset suhtumist. Teises staadiumis on oluline, et inimene saaks avastada ja uurida oma etnilise päritolu olemust ning tajuda selle kultuuri, keelt, traditsioone ja sidusust oma kogukonnaga. Inimene võib sellesse staadiumisse jääda väga pikaks ajaks, kui tema sisemised konfliktid on lahendamata.

Viimases staadiumis on inimene lahendanud kõik enesemääratlusega seotud arusaamatused, segadused ja sisemised konfliktid, ta tunneb oma etnilise grupiga kuuluvustunnet ning ta on teiste kultuuride suhtes avatud ja vastuvõtlik. Ideaalis saavutab isik selles staadiumis tugeva identiteedi, positiivse suhtumise ümbritsevasse ühiskonda ning enesekindluse ja sisemise rahu (Phinney, 1993).

End on lihtne etniliselt määratleda, kui inimene on sündinud monokultuursesse perre ning elab riigis, mis kannab temaga samu tunnuseid, traditsioone, keelt ja kultuuri. Uuringud aga näitavad, et lastel, kes on sündinud mitmekultuurilisse perre, mis ei kanna samu tunnuseid, traditsioone, keelt või kultuuri selle riigi põliselanikega, ei ole kerge ühiskonda sulanduda (Chung et al., 2020; Lee et al., 2018). Seda arvestades võib järeldada, et kohalikust kultuurist erineva kultuuritaustaga peredest pärit õpilased vajavad rohkem tuge oma etnilise identiteedi kujundamisel. Seda toonitavad ka Paul Vedder jt oma uuringus, kus tuuakse välja, et kui sellised noored ei taju oma etnilise kultuuri tuge ja tunnustust, on neil oht sattuda segadusse oma identiteedi valikul ja neil võib hiljem kohanemisega probleeme tekkida (Vedder et al., 2006). Teismeeas, kui kujuneb vastuvõtlikkus teiste rahvuste ja kultuuride suhtes, kujuneb välja ka isiku enda etniline identiteet. Seetõttu on siin oluline roll just koolil – aidata kaasa õpilase identiteedi kujunemisele ja kultuuridevaheliste suhete loomisele (Phinney, 1992).

### **1.3 Riigiidentiteet**

Riigiidentiteet on inimese kuuluvustunne ühte riiki või ühiskonda, mis seisneb ühtsustundes (Hansen & Hesli, 2009). Ühtsustunne on oluline sotsiaalse identiteedi kujunemisel (Vetik, 2008). Riigiidentiteet võib väljenduda positiivselt – patriotismis, rahvuslikus uhkuses või armastuses oma riigi vastu, samas võib sellel olla ka negatiivne väljendusviis, mis viib rahvusliku üleolevuse uskumiseni, ekstreemse lojaalsuseni või oma pärimuse ideologiseerimiseni (Kelman, 1997).

Kui lähtuda Eesti integratsioonipoliitikast, siis on Eesti riigi eesmärk integreerida rahvusvähemused ühiskonda, ühtsustades ja liites erinevaid kogukondi vastastikuse mõistmise ja suhtlemise kaudu (Vetik, 2008). Kuigi selline strateegia toetab rahvusvähemusi, on aluseks riigi



Julgeolekule ning tugevdab riigiidentiteeti, peab arvestama ja jälgima, et see strateegia ei viiks rahvusvähemuste assimilatsiooni ja natsionalismini (Hieronymi, 2005; Kelman, 1997). Heidi Kiuru (2011) läbiviidud uuring näitab, et seni rakendatud integratsioonipoliitika ei ole oodatud tulemusi andnud ning eestivenelaste riigiidentiteet ei ole eelneva põlvkonnaga võrreldes tugevnenud. Selleks et integratsioon oleks edukas, on tähtis meele pidada akultuursiooni põhimõtet – selleks et rahvusvähemus võtaks omaks riigiidentiteeti, on vaja rahvusenamusele toetada rahvusvähemuse kultuurilist pärandit (Berry, 1997). Lisaks juhib Berry tähelepanu sellele, et mida enam keskendutakse rahvusvähemuse rahvusliku identiteedi toetamisele ja tunnustamisele, seda suurem on tõenäosus rahvusvähemuse integreerumiseks ja ühisidentiteedi tekkeks.

#### **1.4 Mitmikidentiteet**

Inimesel on alati mitu erinevat identiteeti – laps, sportlane, õpilane, sõber jne. Mõned identiteedid, nagu õpilane ja sõber, venelane ja eestlane, võivad koos eksisteerida, teised aga, nagu usuline või poliitiline identiteet, seda teha ei saa (Ehala, 2017). Kui aga rääkida Eesti ühiskonnast, siis omandab rahvusenamusest erinev isik kahe erineva keskkonna mõjul kaks erinevat etnilist identiteeti – oma perekonnast tuleneva etnilise identiteedi ning sotsiaalse keskkonna mõjul, nagu lasteaed ja seejärel kool, eesti identiteedi. Cárdenas ja tema kaasautorid defineerivad mitmikidentiteeti samastumises mitme etnilise grupi kultuuri, väärtuste, hoiakute, uskumuste ja traditsioonidega. Mitmikidentiteet võib välja kujuneda inimestel, kes on üles kasvanud mitmekultuurilises perekonnas või mitmekultuurilises ühiskonnas (Cárdenas et al., 2021), nagu näiteks Eestis. Nimmi Hutnik (1991) kirjeldab oma uuringus mitmikidentiteedi olemust kui etnilise identiteedi ja riigiidentiteedi kooslust, kuid inimese mitmikidentiteet võib väljenduda ka muudel viisidel vastavalt sotsiaalsetele normidele, mis tulenevad ühest või teisest identiteedist (Hutnik, 1991). Mitmikidentiteediga inimesel võib olla raskusi ühiskonda integreerumisega, sest ta ei suuda leida tasakaalu kahe identiteedi vahel, muretsedes oma kuuluvuse ja enesemääratluse pärast (Perkins, 2014). Samuti võib nende identiteetide vaheline suur erinevus olenevalt olukorrast ja keskkonnamõjudest kutsuda inimeste isiksuses esile muudatusi või kõikumisi (Cárdenas et al., 2021).

Mitme identiteedi vahelist tasakaalu saab säilitada, kui neid identiteete rohkem avastada ja neid paremini tundma õppida, et neid seeläbi paremini mõista (Abbey, 2002; Berry, 1997; Phinney,

1993). Tasakaalu puudumisel võib noorel välja kujuneda identiteedi varjamine või võõrdumine oma etnilisest identiteedist (Cárdenas et al., 2021). Cárdenas jt tehtud uuring keskendus just kaksikidentiteediga noorte enesemääratlemisele ning nende identiteedi varjamisele. See uuring näitas, et kaksikidentiteedi varjamine tuleneb noorte hirmust sattuda liigse kriitika alla ja taluda väärkohtlemist, lisaks on need noored mõjutatud negatiivsest suhtumisest oma rahvasse ning nad võivad tunda soovi sellest eralduda (Cardenas et al., 2021). Siinkohal peab meeles pidama, et identiteedi kujunemise protsess võib olla eluaegne ning Phinney etnilise identiteedi kolmandasse staadiumisse jõudmine pole kindel, kuid see on äärmiselt oluline inimese tõelise „mina“ ja sisemise rahu saavutamiseks – seepärast on oluline mõista, kuivõrd tähtis on toetada õpilast tema identiteedi kujunemises ning aidata tal jõuda selgusele tema sisemistes konfliktides ja kõhklustes.

### **1.5 Mitmikidentiteediga õpilased koolis**

Laste ja noorte identiteedi väljakujunemise toetamine eeldab individuaalset lähenemist ja usalduslike suhete loomist ning seda peaks pakkuma ka kool, kus õpilased veedavad suure osa oma ajast (Hammond, 2015). Õpilaste identiteedi kujunemise toetamiseks on vajalik tunda koolis õppivate õpilaste kultuurilist tausta ning osata seda seostada õppetöö ja keskkonnaga (Ladson-Billings, 2014).

Praegu on eesti õppekeelela koolides teadaolevalt laialt levinud üks kindel arusaam mitmekultuurilisest haridusest (keeltenädalad, kultuuripäevad, rahvusköögid jm kultuuri tutvustavad tegevused), kuid see lähenemine ei pruugi õpilast identiteedi kujunemisel aidata, eriti kui õpilasel on mitmikidentiteet (Kich, 1992).

USA uuringus (Glass & Wallace, 1996) tuuakse lausa eraldi välja, et koolid, kes rakendavad mitmekultuurilist haridust, ei ole valmis toetama segarahvusest või -rassist õpilasi – mitmekultuuriline haridus jääb enamasti pinnapealseks, sest ei osata toetada neid, kes ei kuulu kindlalt ühte või teisse etnilisse või rassilisse gruppi, ning toetatakse ainult ühte kultuurilist poolt, teadmata midagi teisest.

Mitmed uuringud on näidanud, et mitmikidentiteediga õpilastel on raskem kooliga kohaneda, kuna neil on madalam enesehinnang, suurem stress jm ühiskonda sulandumisel ning stereotüüpsetest hoiakutest ja diskrimineerimisest tulenev ärevus (Chung et al., 2020; Cokley et al., 2013; Lee et al., 2018; Rivas-Drake et al., 2014). Lisaks nendele uuringutele on ka Eesti

uuringud näidanud, et muukeelse õpilase enesehinnang on oluliselt madalam kui eestikeelse õpilase enesehinnang (Ots, 2014).

Oma tõelise identiteedi varjamine ei mõju lapse vaimsele tervisele hästi. Identiteedi varjamise põhjuseks võib olla hirm olla „mina ise“, kuna ühiskonna jaoks võib õpilase päritolu olla mingil määral vastuvõetamatu, millega võib kaasneda iseenda stereotüüpimise oht. See on olukord, kus õpilane juba eeldab, et temasse suhtutakse halvasti või et ühiskonnal on tema suhtes negatiivne eelarvamus. Selline eeldamine, hirm või kahtlus tekitab õpilases ärevust ja ebakindlust iseenda suhtes ning võib viia enesesaboteerimiseni – see kõik aga mõjutab õpilase sooritus- ja keskendumisvõimet, mis omakorda mõjutab otseselt akadeemilist edukust (Steele & Aronson, 1995). Eelmainitud probleeme võib vältida, kui mitmikidentiteediga õpilast tunnustatakse ja toetatakse, mitte ei suruta alla ega tõrjuta (Chung et al., 2020).

Chung jt (2020) toovad oma uuringus välja, et osa mitmekultuurilistest õpilastest Koreas varjab oma mitmekultuurilist tausta kaasõpilaste eest, et vältida diskrimineerimist ning sulanduda paremini keskkonda. Perekonna ja kooli toetus on selliste õpilaste jaoks kriitilise tähtsusega, sest see aitab neil mõista, et nende eripära on väärtustatud ka teiste seas (nt kaasates õppetöösse ja koolikeskkonda arutelusid, mis puudutavad nende rahvuslikku kultuuri või kogukonnaprobleeme), ja seeläbi saavad nad tuge ja heaolutunnet ka ülejäänult ühiskonnalt, mis omakorda aitab neil oma identiteedis selgusele jõuda ja see omaks võtta (Kich, 1992).

Erineva kultuurilise taustaga õpilaste kaasamiseks on vajalik süveneda nii kogukonna- kui ka õpilaste isiklikesse probleemidesse ning õpetada enamusõppijaid neid mõistma, nende probleemides kaasa rääkima ja nende probleemide lahendamisse panustama (Hammond, 2015). Selleks et edukalt toetada muukeelseid ja teisest kultuurist pärit õpilasi, on vaja keskenduda üksnes nendele rahvustele, mis on parasjagu koolis või klassis esindatud, sest vastasel juhul ei kõneta need tegevused otseselt kedagi ja jäävad liiga pealiskaudseks (Gay, 2000).

Mitmekultuurilise hariduse puhul on oluline olla teadlik õpilaste ja õpetajate kultuurilisest taustast ja kultuurilistest eripäradest, et mõista ja arvestada erinevat suhtumist, käitumist, probleeme ning sotsiaalseid ja õpilaste isiklikke vajadusi õppetöös ja kooli tegevustes (Grant & Lei, 2001). Õpilase tugeva identiteedi kujunemisele aitab kaasa võimalus eneseväljenduseks, võimalus edendada ja avastada oma kultuuripärandit eelarvamuste vabas, toetavas ja tema isiksust väärtustavas keskkonnas (Grant & Lei, 2001).

Muukeelsete ja -kultuuriliste õpilaste toetamisel on kõige mõistlikum rakendada erinevaid pedagoogikaid, mis keskenduvad mitmekultuuriliste õpilaste toetamisele ja väärtustamisele. See tähendab, et koolid võiksid kombineerida mitmekultuurilist haridust, sotsiaalset õiglust väärtustavat haridust ning kultuuritundlikku õpetamist.

Mitmekultuurilise hariduse rakendamise mõte on mitmekesisuse väärtustamine, mis seisneb mitte ainult vähemusõppijate kultuuri kaasamises, vaid ka enamusõppijate maailmavaate avardamises ja erinevate perspektiivide käsitlemises (Banks, 1995).

Sotsiaalset õiglust väärtustav haridus keskendub sellele, et suurendada õpilaste teadlikkust ühiskonna sotsiaalsete või majanduslike probleemide osas. Selle eesmärk on kujundada õpilastes oskust märgata ühiskonnas esinevaid ebaõiglusi ning neid lahendada (Hytten & Bettez, 2011). Kui arvestada seda, et vene kultuuritaustaga õpilased võivad tihti tajuda negatiivset või stereotüüpset suhtumist, siis võiksid koolid õppetööd ja koolielu planeerides eelmainitud lähenemist kindlasti arvesse võtta.

Gloria Ladson-Billings (2014) on mitmekultuurilise hariduse edasiarenduna välja kujundanud kultuuritundliku õpetamise põhimõtte, mis keskendub õpilaste kultuuritausta kaasamisele õppetöösse ja õpikeskkonda ning mis aitab õpilasel väärtustada endale omast kultuuri, tõsta õpilase enesekindlust ning arendada enamusõppija kultuuripädevust. Õpilaste kultuuripärandi kaasamine õppetöösse aitab suurendada õpilase motivatsiooni, huvi ja enesekindlust, mis omakorda aitab suurendada akadeemilist edukust (Aronson & Laughter, 2016). Eri kultuuride kaasamine võib väljenduda nt materjalide kohandamises õpilase vajaduste järgi, emakeele õppimise toetamises või õpilase kultuuri ja kogukonna lõimimises kooli/kohaliku kultuuriga (Gay, 2000).

Selle pedagoogika fookuseks on tervislike interkultuuriliste suhete loomine, et maandada ühiskonnas juba välja arenenud interkultuurilisi pingeid ja ebakindlusi nii koolis kui ka väljaspool seda. Kultuuritundlike õppematerjalide loomisel tuleks tugineda õpilaste tegelikele vajadustele ja taustale, mitte eelarvamustele, vastasel juhul ei kõneta need õpilast ega aita õpilase arengule kaasa (Hammond, 2015; Vedder et al., 2006).

## **1.6 Emakeele arendamine ja toetamine**

Üks identiteedi oluline element on keel – õpilase emakeelte ja/või kodukeelte tunnustamine ja tundmine on oluline õpilase kognitiivses arengus, tema pere ja kogukonna vahelise suhte loomisel

ning õpilase identiteedi kujunemisel (Cummins, 1981; Vedder et al., 2006). Seepärast on oluline jälgida, et õpilase esimene keel saaks väärikat tähelepanu, tuge ja arenemisvõimalust. Emakeele õppimise toetamine suurendab integreerumise võimalusi, sest survet enamuse keele omandamiseks võidakse mõista assimilatsioonina (Hieronymi, 2005; Vetik, 2008). Kui õpilane oskab hästi emakeelt või kodukeeli, on tema perel võimalik teda ka õppetöös aidata (Vedder et al., 2006 viidatud Extra et Yağmur, 2006).

Arvestama peab ka raskustega, millega muukeelne laps võib teist keelt omandades kokku puutuda. Eesti kontekstis rääkides peab arvestama vene ja eesti keele grammatika ja süntaksi erinevusi, mis võib vene emakeelega õpilasele tekitada lisatakistusi õppetöö protsessis osalemisel või hoopis segada tema emakeele täisväärtuslikku omandamist (Külmoja et al., 2003).

### **1.7 Uurimuse eesmärk ja küsimused**

Toetudes uurimisprobleemile, vajadusele saada rohkem infot mitmikidentiteediga õpilaste kohta eesti õppekeelela koolides, eelnevale teoreetilisele ülevaatele ja varasematele uuringutele, mis rõhutavad mitmikidentiteedi olemasolu ja toetuse olulisust identiteedi kujunemisel, keskendun oma magistrisöö eelduslikult mitmikidentiteediga õpilastele, nende enesemääratlusele, toetamisele ja vajadustele.

Minu töö eesmärk on saada ühe eesti õppekeelela gümnaasiumi näitel ülevaade eelduslikult mitmikidentiteediga õpilaste enesemääratlusest ning sellest, kuidas õpilased ise oma identiteedi toetamist ja väärtustamist hindavad. Lisaks on eesmärk välja selgitada, kuidas kool ja õpetajad suhtuvad eelduslikult mitmikidentiteediga õpilastesse, kuidas nad panustavad nende identiteedi kujunemisse ning millised on õpilaste endi soovid nende kultuurilise tausta võimalikuks toetamiseks ja väärtustamiseks.

Arvestades eelmainitut ja toetudes varasematele uuringutele, sõnastan uurimusküsimused järgmiselt:

1. Milliseid identiteedi tüüpe esineb eeldatavalt mitmikidentiteediga õpilastel ning kuidas/mille mõjul need kujunevad?
2. Millist tuge saavad eeldatava mitmikidentiteediga õpilased koolist oma identiteedi kujunemisel?
3. Kuidas arvestatakse eeldatava mitmikidentiteediga õpilaste kultuurilise taustaga koolitegevustes ja kuidas nende kultuurilist identiteeti koolitegevustesse kaasatakse?

4. Kuidas arvestavad õpetajad eelduslikult mitmikidentiteediga õpilaste kultuurilise taustaga ja kuidas nad seda õppesse kaasavad?

## **2. Metoodika**

Uuring on läbi viidud kvalitatiivsel meetodil, sest uuringu fookuseks on kitsas valim ning uuring keskendub uuritavate isiklikele kogemustele, tunnetele ja arvamustele (Õunapuu, 2014). Uuringu läbiviimiseks on valitud intervjuude meetod, sest just see meetod annab õpilastele võimaluse detailseks eneseväljenduseks, mis omakorda annab parema ülevaate nende enesemääratlusest, toetuse tunnetusest jt uuringus käsitletavatest teemadest.

### **2.1 Valim**

Uuring viidi läbi ühes Tartu gümnaasiumis 10.–12. klassis õppivate õpilaste hulgas. Tegemist oli n-ö puhta gümnaasiumiga, st koolis ei tegutse I–III kooliastet.

Väljavalitud gümnaasiumile oli saadetud kutse osalema uuringus, milles kirjutati detailselt lahti uuringu sisu ning paluti abi uuritavate leidmiseks. Eesmärk oli leida üles eelduslikult mitmikidentiteediga noored. Kool saatis üleskutse õpilastele edasi ning mulle edastas üleskutsele vastanud õpilaste kontaktandmed. Koolile edastatud palves oli uuringu sihtrühma kirjeldatud järgmiselt:

- õpilane on pärit mitmekultuurilisest ja/või -keelsest perekonnast;
- õpilasel on vähemalt kaks ema- või kodukeelt.

Kool edastas mulle 11 õpilase kontaktandmed. Mul õnnestus ühendust saada kaheksa õpilasega. Sellest lähtuvalt on uuringu valimis kaheksa mitmekultuurilistest peredest pärit gümnaasiumiõpilast. Selleks et veenduda, kas õpilased sobivad uuringusse, palusin neil vastata täiendavatele küsimustele, et saada parem ülevaade nende taustast ja emakeele(te)st/kodukeel(te)st (Tabel 1).

*Tabel 1. Uuringus osalevate õpilaste ülevaade.*

<b>Uuritav</b>	<b>Vanus</b>	<b>Klass</b>	<b>Eelnev kool</b>	<b>Kodukeel(ed)</b>
uuritav nr. 3	17 a.	10. klass	vene õppekeelega	vene
uuritav nr. 4	17 a.	11. klass	vene õppekeelega	vene
uuritav nr. 5	18 a.	12. klass	vene õppekeelega	vene
uuritav nr. 6	19 a.	12. klass	vene, hiljem eesti õppekeelega	vene
uuritav nr. 7	19 a.	12. klass	vene õppekeelega	vene
uuritav nr. 8	18 a.	12. klass	vene, hiljem eesti õppekeelega	vene/itaalia/inglise
uuritav nr. 9	19 a.	12. klass	vene, hiljem eesti õppekeelega	vene
uuritav nr. 11	18 a.	12. klass	eesti õppekeelega	vene

Lisaks õpilastega tehtud intervjuudele analüüsisin ka kooli dokumentatsiooni. Kogu dokumentatsioon on kättesaadav kooli kodulehelt ning analüüsiks valiti järgmised dokumendid:

- põhimäärus,
- arengukava 2021–2024,
- õppekava,
- ainekava.

## **2.2 Mõõtevahend**

Uuringu tegemiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, mis tugines eelnevalt koostatud intervjuukavale. Selline andmekogumise viis annab võimaluse saada intervjuueeritavalt põhjalikke ja mitmekülgeid vastuseid esitatud küsimustele ning tänu poolstruktureeritud intervjuule on võimalus intervjuu käigus küsida lisaküsimusi, mis tunduvad uuringu kontekstis olulised (Õunapuu, 2014).

Intervjuukava (Lisa 1) koostati lähtuvalt uurimuse eesmärkidest ja uurimisküsimustest. Lisaks lähtuti teoreetilisest ülevaatest ning varasematest uuringutest.

Mõõtevahendi usaldusväärsus tagati pilootintervjuuga. Pilootintervjuu eesmärk oli veenduda, et koostatud intervjuukava on sobilik, arusaadav ning vastab seatud eesmärkidele. Samuti aitas pilootintervjuu mõista, et mõne küsimuse sõnastust ja järjekorda tuleb muuta ning paaril korral ühendada kaks küsimust üheks, sest esines kordusi. Pilootintervjuu kaasati lõplikku valimisse, sest intervjuukavas ei tehtud pärast pilootintervjuud sisulisi muudatusi, seega on pilootintervjuu tulemused usaldusväärsed.

## **2.3 Andmete kogumine**

Intervjuud viisin läbi koolimaja eraldatud klassiruumis, kus ei viibinud kõrvalisi isikuid. Intervjuud kestsid 30–45 minutit, olenevalt intervjuueeritava vastustest. Intervjuueeritavad vastasid enamasti eesti keeles, paar inimest soovisid intervjuuküsimustele vastata kas osaliselt või täielikult vene keeles. Intervjuud salvestasin diktofonile, seejärel transkribeerisin need ning laadisin helifailid koos transkriptsioonidega üles turvalisse keskkonda, millele on ligipääs ainult minul ning mis on kaitstud parooliga.

Helifailide transkribeerimiseks kasutasin Tallinna Tehnikaülikooli Küberneetika Instituudi foneetika- ja kõnetehnoloogia laboris väljatöötatud täisautomaatset veebipõhist kõnetuvastust. Saadud transkriptsioonid lugesin üle ning parandasin tekkinud ebatäpsused. Sellele järgnes intervjuude kodeerimine, mille teostas programmiga QCamap ([www.qcamap.com](http://www.qcamap.com)).

## **2.4 Andmete analüüs**

Andmete analüüsiks kasutasin kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis tähendab, et andmete järeldus ei ole seotud arvuliste näitajatega (Õunapuu, 2014). Tulemusteni jõudmiseks kasutasin induktiivset



sisuanalüüsi, mis seisnes järgmises: intervjuude transkriptsioonide korduv ülelugemine, kodeerimine, koodidest kategooriate moodustamine.

Andmeanalüüsi usaldusväärsuse tagamiseks oli kodeerimisse kaasatud kaaskodeerija. Kaaskodeerija eesmärk oli veenduda minu kodeeringu ja tulemuste õigsuses, mis seisnes kahe intervjuu kodeerimises. Sellele järgnes tekkinud koodide ja kategooriate võrdlus – koodide erinevusel arutlesime tulemuste üle ning jõudsimme ühise arusaamani. Kooli dokumente analüüsisin tekkinud kategooriate järgi. Läbitöötatud teooriale tuginedes selgitasin välja, kuivõrd on kool suunatud mitmekultuurilise hariduse rakendamisele ning mitmekultuuriliste õpilaste arvestamisele koolis ja klassiruumis.

## **2.5 Uurimiseetika**

Koolile saadetud kutses teavitati õpilasi uuringu eesmärgist, intervjuude sisust ja pikkusest ning nende konfidentsiaalsusest. Kool edastas üleskutse uuringus osalemiseks oma õpilastele ning õpilased andsid koolile vabatahtlikult märku oma soovist uuringust osa võtta. Koolist saadetud kontaktandmete alusel saatsin kõikidele intervjuueeritavatele teavituse ja meeldetuletuse nende soovist uuringust osa võtta. Enne intervjuu läbiviimist informeerisin õpilasi uuringu sisust, selle käigust ja eesmärkidest. Seejärel tutvusid intervjuueeritavad uuringus osalemise nõusolekuvormiga ning allkirjastasid selle.

Kogutud andmeid hoitakse vaid selleks ette nähtud kohas (andmete hoiustamise pilvelahendus Scaleway, mis on kooskõlas Euroopa Liidu isikuandmete kaitse üldmäärusega (GDPR, 2016), kuhu on ligipääs vaid minul ning mis on kaitstud parooliga. Andmete kogumise järgselt anonüümiseerisin andmed ning kustutasin kõik isikuandmed.

Kuna olin ise mitmikidentiteediga õpilane, pidin uuringu läbiviimisel arvestama oma seotust temaga ning teadvustama võimalikke isiklikke eelarvamusi ja hoiakuid teema käsitlemisel. Selleks et säilitada objektiivsust, kasutasin kogu uuringu käigus uurijapäevikut (Lisa 2), et kaardistada ja teadvustada oma mõtteid ja tähelepanekuid ning eristada saadud tulemusi võimalikest isiklikest eelarvamusest.

### 3. Tulemused

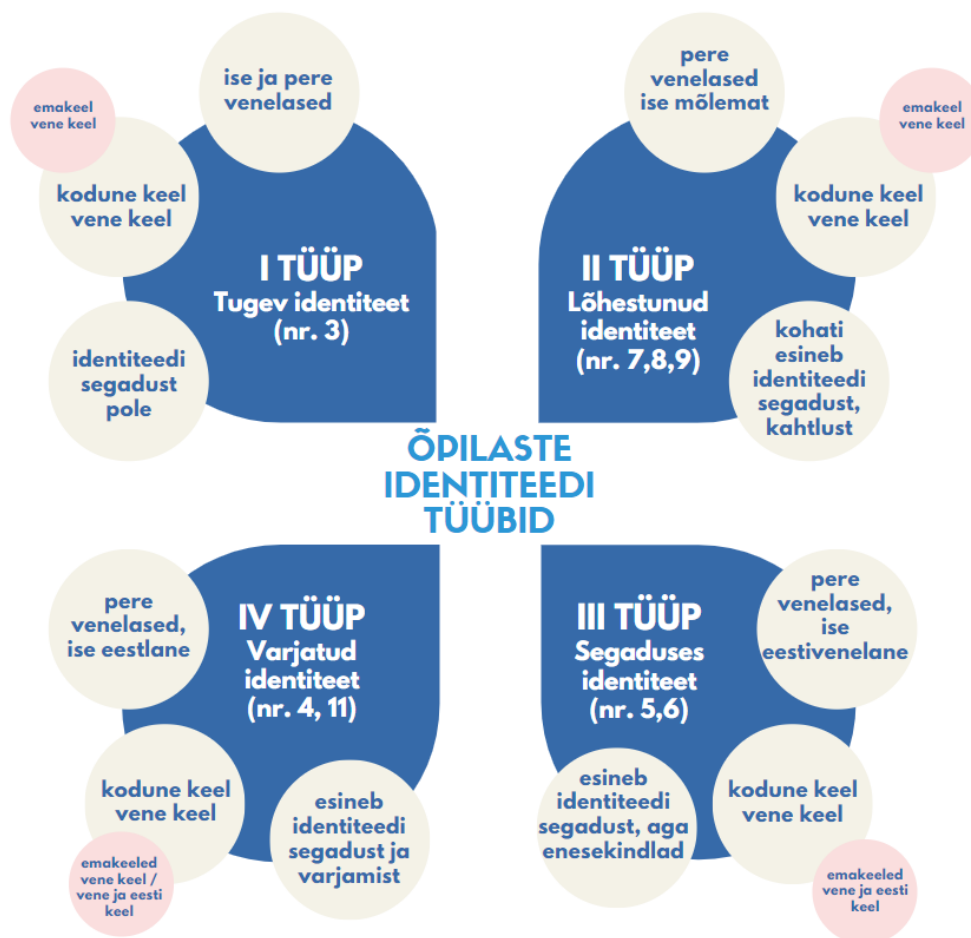
Selles peatükis on esitatud intervjuude analüüsi tulemused. Esmalt on analüüsitud esile tulnud õpilaste identiteedi tüüpe, seejärel käsitletakse lähemalt kooli ning õpetajate toetusega seotud teemasid. Tulemuste kokkuvõtete eesmärk on näidata mitmekultuuriliste õpilaste identiteedi olemust, selle kooskõla või konflikti ning kooli, õpetajate ja keskkonna rolli selle kujunemises. Tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa, tulemusi ilmestavad intervjuude väljavõtted.

#### 3.1 Õpilaste identiteedi tüübid

Kõik intervjuueeritavad olid erineva tausta ning looga, kuid intervjuude analüüsi käigus ilmnis õpilaste puhul teatud sarnasusi, mille põhjal õnnestus moodustada neli erinevat identiteedi tüüpi. Allolev joonis esitab kokkuvõtlikult tekkinud identiteedi tüübid koos neile omaste tunnustega. Analüüsi tulemusel selgus, et identiteedi juures on määravateks omadusteks õpilase enda ja tema pere määratletud rahvus(ed), kodune keel/kodused keeled ja õpilase emakeel(ed). Nende tegurite kombinatsioon määras, kas õpilane tunnetab endal mitmikidentiteeti või mitte. Kuigi eelduslikult olid kõik intervjuueeritavad mitmikidentiteediga, näitab analüüs, et tegelikkuses õpilased ise seda alati ei tunneta.

Järgnevalt analüüsin igat tüüpi lähemalt, et anda ülevaade iga tüübi identiteedi tekkest (Joonis 1). Tulemuste analüüs vastab esimese uurimisküsimuse esimese osapoolele:

*Milliseid identiteedi tüüpe esineb eeldatavalt mitmikidentiteediga õpilastel?*



Joonis 1. Identiteedi tüübid

### I tüüp – tugev vene identiteet

Esimese moodustatud identiteedi tüübi puhul on tegemist sellise tüübiga, kus ei tule esile mitmikidentiteeti. Seda tüüpi õpilane (uuritav nr. 3) on tugeva vene identiteediga, mis põhineb ühel etnilisel identiteedil. Tal ei ole identiteedisegadust, ta on kindel oma enesemääratluses ning ei näe vajadust selle varjamiseks.

Ta määratleb oma pere ja iseend venelastena, vaatamata sellele, et peaaegu kõik pereliikmed ja ka tema ise on sündinud Eestis. Tema enesemääratlus ei sõltu olukorrast, keskkonnast või kõneldavast keelest.

*„Kõik on venelased, peaaegu. Vanaisa on Kirgiisiast. Kõik on pärit Eestist, Eestis sündinud.“ (uuritav nr. 3)*

Seda tüüpi õpilane on kindel ka teiste poolt määratlemises – ta on kindel, et teised määratlevad teda samuti venelasena, nagu tema ise.

*„Kõik õpetajad said kohe aru, et olen venelane, ma ei hakka endast kujutama kedagi teist. Kui ma olen venelane ja see teile ei meeldi, siis need on teie probleemid.“ (uuritav nr. 3)*

See õpilane on õppinud venekeelses koolis, tema kodukeeleks on vene keel ning enne gümnaasiumis õppimist oli ta ümbritsetud peamiselt venekeelse kogukonnaga.

*„Rahvuselt ma tunnen, et olen venelane. Ma suhtlen vene keeles ja elan vene keeles. Venelane.“ (uuritav nr. 3)*

Tugevat vene identiteedi toetab antud tüüpi õpilase kindel kodukeele ja emakeele määratlus – nii kodukeeleks kui ka emakeeleks peab õpilane vene keelt. Tema emakeel ei muutu olenevalt olukorrast või keskkonnast ning tema enda arvates ei sõltu tema isiksus kõneldavast keelest ega muutu kõneldava keele mõjul.

## **II tüüp – lõhestunud identiteet**

Teist tüüpi õpilased (uuritavad nr. 7, 8, 9) on selgelt mitmikidentiteedi elementidega, kuid neil esineb kahtlusi ja segadust. Neil esineb n-ö lõhestunud kaksikidentiteet – nad määratlevad end vastavalt olukorrale kas venelase või eestlasena. Kogu intervjuu vältel esines neil enda enesemääratluse osas kõhklusi.

Teise tüübi õpilased määratlevad oma pere venelastena, iseenda määratlemisega võib neil aga raskusi olla. Need õpilased võivad end määratleda või tunda nii venelaste kui ka eestlastena – sõltuvalt olukorrast või keskkonnast on nende enesetutvustus erinev. Seda tüüpi õpilased on oma muutlikust enesemääratlusest väga teadlikud ning neil ei esinenud identiteedi varjamise vajadust.

*„Nagu praegu ma ei oskagi öelda... ma tunnen nagu ma olen mõlemat. Kui keegi küsib, siis ma ütlen, et mu emakeel on vene keel, aga ma ei tea, kes ma nagu otseselt olen.“*

*(uuritav nr. 7)*

*„Kui mingi venelaste seas või venelaste keskel kamp on koos, siis seal tunnen end jah rohkem venelasena. Kui klassikaaslaste seas, siis ma ei saa öelda, et ma olen venelane.*

*Keeruline.“ (uuritav nr. 9)*

Ühel õpilasel võis aga identiteedisegadus tugevamalt väljenduda. Uuritav nr. 8 ei määratlenud end kindlalt venelasena. Samas ei määratlenud ta end intervjuu vältel ka eestlasena ning vene kogukonna probleemide üle arutledes rääkis ta meie-vormis.

*„Mina küll ei määra end venelasena, vene traditsioonid [9.mai] kuidagi pole minu omad ja ma ei saa neid lihtsalt omaks võtta. Ma määran end mingi poolvenelane ja pooleestlane,*

*kuidagi niimoodi.“ (uuritav nr.8)*

Selle õpilase identiteedisegadus võib tuleneda põhikoolis kogetud kiusamisest, kui teda kiusati just tema tema rahvuse pärast – õpilasel võib olla soov oma identiteeti varjata, kuid ta ei soovi siiski oma päritolust loobuda.

*„põhikoolis keegi ei tahtnudki minuga rääkida, sest arusaadav, eestlane-venelane, kuidagi palun ei.“ (uuritav nr. 8)*

Koolitausta roll ei ole seotud õpilaste identiteedi tüüpidega, kuid Ida-Virumaa eesti õppekeelega koolide negatiivne mõju muukeelsete õpilaste identiteedi kujunemisele on korduv muster, mis esineb ka teiste tüüpide õpilastel, mida toon näiteks järgnevate tüüpide kirjelduses.

Kui uurisin, kuidas õpetajad ja kaasõpilased intervjueritavatesse suhtuvad, ei toonud nad enamasti välja konkreetseid näiteid. Muude küsimuste käigus toodi aga välja erinevad kogemusi, mis viitavad sellele, et õpilased on mingil määral tajunud halba suhtumist endasse või oma rahvasse. Need kogemused ei ilmnenu ilmtingimata gümnaasiumis, vaid võisid juhtuda nooremas eas, põhikoolis või üldiselt ühiskonnas.

*„aga mu vennal oli [juhtum], et ta sõbrale ei lubatud mu vennaga suhelda, sest ta on venelane“ (uuritav nr. 7)*

*„eestlased vist kardavad et ma ei saa neist aru või midagi sellist, kui neil on abi vaja, siis nad nagu tulevad minu juurde, aga nad tulevad nagu tasapisi, et mina saaks aru, mida nad räägivad /.../ ma saan neist väga hästi aru iga kord“ (uuritav nr. 8)*

Teist tüüpi õpilaste kodukeeleks on vene keel. Rääkides aga emakeelest, võis nende õpilaste arvates nende emakeel olla mitte ainult vene keel, vaid ka eesti keel.

*A: „Mis sa pead oma emakeeleks?“*

*B: „Nii vene keelt kui eesti keelt, mõlemad keeled.“ (uuritav nr. 7)*

Emakeele määratluse segadust mõjutas riigiidentiteedi surve või väljaarenenud tugev riigiidentiteet – õpilane võis tunda, et eesti keel peab olema tema emakeel, sest ta on Eestis sündinud.

*„Kuna ma elan Eestis, on vaja eesti keelt õppida ja ma olen sellega nõus, sest [mul on] Eesti kodakondsus. Eestis on hea aga... ma ei tea [õpilane kõhkleb]“ (uuritav nr. 9)*

Erinevalt teistest tüüpidest tunnetasid need õpilased, et keel võib nende käitumist või olekut mingil määral mõjutada. See aga võibki olla seotud selle tüübi identiteedisegadusega, millega kaasneb ebakindlus ka teistes küsimustes.

*„Ma arvan natuke küll, sest et sõnavara poolest kuidagi mu keel erineb hästi palju [siis kui] ma räägin kummaski keeles. Vene keeles olen võib-olla natuke... noh kasutan rohkem slängi ja niimoodi... ma ei tea... eesti keel tundub natuke ametlikum minu jaoks.“ (uuritav nr. 7)*

### III tüüp – segaduses identiteet

Kolmandat tüüpi õpilastel (uuritavad nr. 5, 6) esineb vähemal või rohkemal määral identiteedisegadust. Need õpilased määratlevad oma vanemaid venelastena, kuid iseennast eestivenelastena. Sellist tüüpi enesemääratlus näitab nende teadlikkust kuuluvusest sellesse ühiskonda – nad on Eestis sündinud vene päritoluga eestlased. Nendel õpilastel on selgelt kujunenud kaksikidentiteet. Siiski võib ka sellel tüübil esineda kõhklusi oma enesemääratluse osas. Näiteks tekkisid ühel õpilasel kerged kõhklused oma enesemääratluse osas, kui palusin tal seletada, kuidas ta tutvustaks end Venemaalt pärit venelasele. Kuna õpilane ise määratles end enesekindlalt eestivenelasena, tekitas enesemääratlemine sellises situatsioonis temas kerget segadust.

*„Ma ütlesin, et olen venelane ikkagi aga räägiksin, et ma olen pärit Eestist... ma ei teagi. Ma ei olegi nagu pool ja pool, nagu pooleestlane ja poolvenelane, mul on puhtalt venelaste pere.” (uuritav nr. 5)*

Teisel õpilasel tulenes mainitud kõhklus eelnevast eluperioodist, mil õpilane varjas oma rahvuslikku tausta, püüdes sulanduda eestikeelsesse keskkonda ja ühiskonda.

*„Varem oli küll niimoodi, et kui ma olin eestlaste seas, siis ma ikkagi üritasin rääkida niimoodi, puhtalt eesti keeles, et peita seda vene aktsenti, et keegi ei saaks aru, et mina olen venelane, et ma ei ole nagu puhas eestlane nii-öelda.“ (uuritav nr. 6)*

Kuna õpilane on sellest etapist väljunud ja leppinud oma kultuurilise eripäraga, ei varja ta enam oma tõelist „mina“, kuid kõhklus on siiani jäänud. Seetõttu kuulub ka see õpilane siiski kolmanda, mitte neljanda identiteedi tüübi alla.

*„Venelane ma arvan. Vene eestlane. Ei tea (naerab), venelane, vene eestlane.“  
(uuritav nr. 6)*

Kolmanda tüüpi õpilaste eelnev koolitaust on erinev ning eeldatavalt tundsid nad end just seetõttu enesemääratlemisel vähem või rohkem enesekindlana. Uuritav nr. 5 on õppinud Tartus

vene õppekeelega koolis ning on märgata, et see õpilane on oma enesemääratluses enesekindlam ega ole tundnud vajadust varjata oma identiteeti. Õpilasel, kes on õppinud algselt Jõhvi vene õppekeelega koolis ning seejärel Jõhvi eesti õppekeelega koolis, esineb enesemääratluse osas rohkem kõhklusi ning ta on tundnud vajadust oma identiteeti varjata. Õpilane varjas oma identiteeti eesti õppekeelega põhikoolis õppimise ajast kuni gümnaasiumi teise aastani. Õpilasel tekkis soov oma identiteeti varjata koolikeskkonnast tuleneva negatiivse suhtumise tõttu – ta on tajunud eestluse survet, mis soodustas tema rahvusliku identiteedi alavääristamist.

*„Ma olen kuulnud väga palju [kommentaare] põhikoolis, kui ma rääkisin vene keeles sõpradega, oma kaasõpilastelt ja teistelt õpilastelt, et see on eesti kool, see on Eesti riik, sa pead eesti keeles rääkima“ (uuritav nr. 6)*

Identiteedi varjamine oli õpilase võimalik enesekaitsemeetod, et vältida ka järgnevates koolides sama kohtlemise kogemist.

*„Mul on olnud sellega ka nagu raskusi, siis kui ma nagu just vahetasin põhikoolist kooli /.../, siis ma just tahtsin rohkem nagu eestlastega suhelda, pidasingi ennast nagu eestlaseks, et mul on ainult eesti keel see põhiline keel ja ma ei tahtnud vene keeles suhelda ja oma vene sõpradega.“ (uuritav nr. 6)*

Nagu ka eelnevalt mainisin, siis koolitaust ei olnud identiteedi tüüpide kujunemisel määrav, kuid kindel muster koolitausta mõjust on siiski märgatav.

Kolmanda tüübi õpilased nimetasid oma kodukeelena vene keelt, kuid nimetavad oma emakeelena nii vene kui ka eesti keelt. Emakeelte nimetamisel esines kõhklusi, kuid kokkuvõttes valiti emakeeleks siiski mõlemad keeled. Kõhklus võis jällegi esineda riigiidentiteedi survele või mõjul.

*„Ma arvan, et ikkagi vene keel pigem aga samal ajal ei taha öelda ka, et vene keel on mu emakeel, sest ikkagi olen Eesti kodanik, olen eestlane ja ikkagi mu emakeel peaks olema eesti keel ja ma kogu aeg olen eesti keeles õppinud ja eesti keelt ka õppinud nagu emakeelena. Et ei teagi“ (uuritav nr. 6)*



Kolmanda tüübi õpilaste arvamus keele mõjust isiksusele lahknes – üks õpilane arvas, et isiksus ei sõltu kõneldavast keelest, teine õpilane arvas, et võib sõltuda, aga ei osanud samas näidet tuua.

*„Ma ei saa öelda, et see [isiksuse muutus] on – me oleme kõik nagu samad ja samas erinevad, see keel ei ole see, mis iseloomustab meid ikkagi.“ (uuritav nr. 6)*

#### **IV tüüp – varjatud identiteet**

Neljandat tüüpi õpilaste (uuritavad nr. 4, 11) identiteedi olemus on kõige keerulisem ja mitmetahulisem. Neil esineb selgelt kaksikidentiteet, kuid õpilased ise seda otseselt välja ei ütle. Nende enesemääratlus on mingil määral sõltuv nende endi negatiivsetest eelarvamustest vene rahvuse suhtes. Näiteks uuritav nr. 4 ei varja oma päritolu ja rahvust, kuid annab märku, et ei soovi end oma rahva pärandiga seostada. See võib tuleneda sellest, et õpilasel seostub rahvus „venelane“ Venemaaga, mida õpilane võib seostada millegi negatiivsega. Samuti puudub õpilasel arusaam etnilise ja riigiidentiteedi erinevusest.

*„Vot see sõna venelane... tegelikult ma olen eestlane, sest ma elan ju Eestis. Aga nagu eestlane, kelle emakeeleks on vene keel, kelle kodukeeleks on vene keel, võib olla nii niimoodi, sest nagu venelane, mis see peaks tähendama, et ma olen nagu Venemaalt pärit...“*  
(uuritav nr. 4)

Teisel õpilasel, uuritaval nr. 11, on märgata identiteedi varjamise märke. Õpilane on pärit vene perest, kuid ta on lasteaiast saadik õppinud eestikeelses kogukonnas, tema sõbrad on eesti rahvusest ning ta on igapäevaselt ümbritsetud eestikeelse kogukonnaga, samas aga on tema pere vene rahvusest ja ka pere traditsioonid on seotud vene rahvusega. Kõik see viitab sellele, et õpilasel on välja kujunenud kaksikidentiteet, kuid õpilane ise seda väga ei taju. Intervjuu vältel püüdis õpilane enesemääratluse küsimust vältida, kirjeldades enda asemel oma pere.

*„Tal [emal] on juured Venemaalt, aga samas ta on Eestist, aga ta vist ikka arvab, et ta on venelane... mul selles osas pole vahet... Ei teagi“ (uuritav nr. 11)*

Intervjuu käigus püüdsin ka välja uurida õpilase soove ja vajadusi tema kultuurilise tausta toetamiseks. Uuritav ei näinud vajadust midagi muuta ega lisada, öeldes, et kõik on juba hästi, samas tulemused näitavad, et kool ega õpetajad ei tee otseselt midagi selleks, et toetada õpilaste kultuurilisi eripärasid. Need detailid annavad märku, et õpilane ei ole huvitatud oma rahvusliku identiteedi toetamisest. Sellele viitab ka tema avaldatud soov eralduda venekeelsest kogukonnast.

*A: „Kuidas võiksid õpetajad võtta arvesse su kultuurilist tausta?“*

*B: „Ei taha seda, ma ikkagi kaldun selle eestluse poolele, seepärast ei taha neid kuidagi võrdseks teha. Mulle sobib nii nagu on.“ (uuritav nr. 11)*

Püüdes välja selgitada, miks õpilane ei soovi oma etnilist identiteeti arendada, andis õpilane viimaks oma enesemääratlusest märku.

*A: „Kas sa oskad põhjendada, miks sa ei soovi?“*

*B: „Mulle meeldib end eestlaseks pidada, sellepärast.“ (uuritav nr. 11)*

Teine õpilane (uuritav nr. 4) võis oma pere määratleda nii venelaste kui ka eestlastena ning iseend eestlasena, samas võib see enesemääratlus olla kohati teistsugune, kuid mitte teadlikult.

*„Emme ütles, et ta on eestlane, sest tema töö on eesti keeles, tema õpib eesti keeles, tema õpetab eesti keeles, ta ainult perega räägib vene keeles ja võib-olla mõnede sõbrannadega, aga muidu kõik eesti keeles.“ (uuritav nr. 4)*

Sellel õpilasel ega ta perekonnal ei ole märgata otsest identiteedi varjamist, vaid pigem sulandumist riigiidentiteediga.

*„Tundub, et me oleme sama nagu eestlased. Sest me oleme siin elanud kogu elu.“*

*(uuritav nr. 4)*

Õpilase enesekindlus oma rahvusliku enesemääratluse osas erineb teistest tüüpidest, sest ta kaldub kindlalt riigiidentiteedi poole.

*A: „Kuidas sa end määratled?“*

*B: „Ma olen eestlane, aga ma räägin vene keeles.“*

*A: „Kui tuleb jutuks su päritolu, kuidas sa end tutvustad?“*

*B: „Eestlasena. Ja, ma arvan eestlasena ikka“ (uuritav nr. 4)*

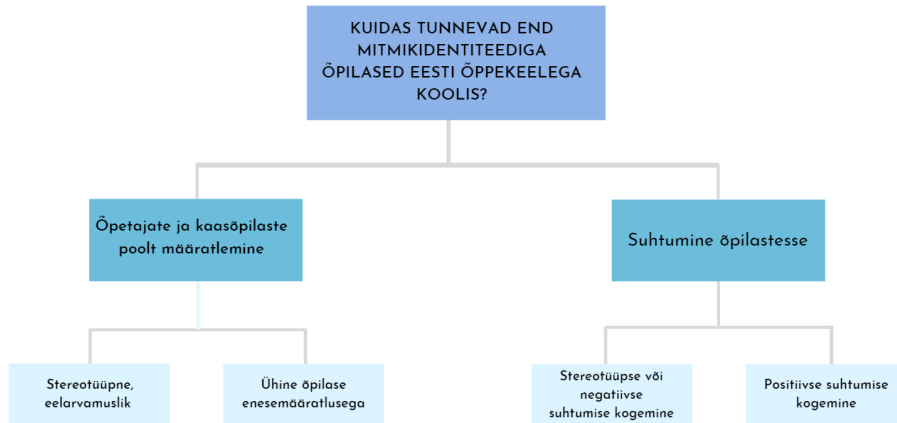
Mainitud enesekindlus ja „sulandumine“ riigiidentiteediga võib olla aga ühiskonna surve tagajärg, mis tekitab tunde, et inimestel on kohustus püüelda eestluse poole.

*„See lihtsalt on riigikeel, sa pead seda teadma, seda on vaja siin. Või kui sulle ei meeldi, siis no ma ei tea – otsi mingit teist riiki, või ma ei tea, otsi mingit teist võimalust siin ellu jääda.“*  
*(uuritav nr.4 )*

Neljanda tüübi õpilased peavad oma kodukeeleks samuti ainult vene keelt. Emakeeled aga erinevad – üks õpilane peab oma emakeelteks nii vene kui ka eesti keelt, teine ainult vene keelt. Emakeele määratlus sõltub siin seosest eestikeelse kogukonnaga – kuna uuritav nr. 11 on eestikeelses keskkonnas alates lasteaiast, nimetab tema oma emakeelteks mõlemat keelt, vastupidiselt uuritavale nr. 4, kes läks eesti õppekeelela kooli alles gümnaasiumis.

### **3.2 Õpetajate, kaasõpilaste ning kooli teadlikkus ja suhtumine**

Esimese uurimisküsimuse teise osapoole analüüsis kujunesid välja järgmised alakategooriad – õpetajate ja kaasõpilaste poolt määratlemine ning suhtumine õpilastesse. Need alakategooriad moodustusid kodeerimises käigus loodud koodidest, mis on illustreeritud joonisel 2.



**Joonis 2.** Esimesest uurimisküsimusest tulenevad kategooriad, mis annavad ülevaate võimalikest mõjutustest identiteedi kujunemisel

Esimese uurimisküsimuse teise osapoole eesmärk oli välja selgitada, kuivõrd teadlikud on õpetajad ja kaasõpilased uuritavate õpilaste kultuurilisest taustast ning kuidas nad suhtuvad uuritavatesse õpilastesse. See teadmine on vajalik selleks, et mõista, kuivõrd õpetajad ja kaasõpilased tunnevad oma õpilasi/kaasõpilasi ning kas suhtumises on erisusi – kui jah, siis kuidas see väljendub ning millest see tuleneb. Samuti on vajalik välja selgitada, kas teiste suhtumine mõjutab muukeelsete õpilaste identiteedi kujunemist.

Uuritavate sõnul on klassikaaslased nende rahvusest kindlasti teadlikud, kuid õpetajate osas nad nii kindlad ei olnud. Osa õpilastest arvas, et mõni õpetaja on tema taustast teadlik, kuid mitte kõik. Osa õpilastest usub, et õpetajad ei ole üldse teadlikud. Teadlikkus võis õpilaste arvates tuleneda sellest, et nad räägivad aktsendiga, neid on kuulnud vene keelt rääkimas või nad on oma tausta ise maininud.

*„Ma arvan klassis ikkagi peetakse [mind] võib-olla rohkem venelaseks, sest nad teavad, et ma oskan hästi vene keelt ja ma tulin venekeelsest põhikoolist. Aga õpetajad ma ei tea...*

*Teavad vist väga hästi, sest mul esineb esiteks aktsenti. Teiseks, ma vahel unustan sõnu. Kolmandaks, ma ise olen ka sellest rääkinud klassikaaslastele ja õpetajatele ka“ (uuritav nr.5)*

Kui aga rääkida nende õpilaste rahvuslikust määratlemisest, siis kippusid õpetajad või kaasõpilased neid määratlema oma eelarvamustele tuginedes, samas kui õpilane ise võis end määratleda vastupidiselt.

*A: „Kuidas õpetajad ja kaasõpilased määratlevad sind?“*

*B: „Ma ei tea, aga ma olen märganud, et kui jutt hakkab käima Venemaa kohta, siis kõik pööravad minu poole – aga ma ei ole Venemaalt, nagu ma ei tea, miks nad pööravad – lihtsalt räägin vene keeles.“ (uuritav nr 4)*

Uuritavad õpilased kirjeldavad õpetajate ja kaasõpilaste suhtumist nendesse enamasti positiivselt – nad on abivalmid ega diskrimineeri neid nende rahvuse tõttu. Kohati tõid aga mõned õpilased välja näiteid, mis viitavad, et kaasõpilastel võib olla stereotüüpne suhtumine vene rahvusesse, mis aga murtakse pärast tutvust.

*„Üks tüdruk ütles mulle, et ta on alati mõelnud, et venelased on teistsugused [kurjad ja egoistlikud]. Võib-olla ta arvas, et ma tahan eestlaste maad enda kätte saada ja ma ei tea, mis veel teha.“ (uuritav nr.4)*

Suhtumise erinevus võib ilmned ka väiksemates detailides, mil eestlastest kaasõpilased, püüdes tutvuda vene rahvusest õpilasega, kohtlevad neid kui teise riigi kodanikke. Kuigi selline käitumine võib tunduda süütu ning negatiivse tagamõtteta, siis võivad muukeelsed õpilased end selle tõttu tunda teist sorti kodanikena. Enamasti tulenevad sellised kommentaarid aga eesti õpilaste teadmatusest ja kogenematusest erineva kultuurilise taustaga inimestega suhtlemisel.

*A: „Kui keegi sinult küsib rahvuse kohta, mida sa vastad tavaliselt?“*

*B: „Tavaliselt ma vastan, et olen venelane, aga pärast seda tuleb mingid kommentaarid, et noh, jällegi küsimus, et kuidas sa siis elad, kust sa tead eesti keelt ja seda kõike...“ (uuritav nr. 8)*

Negatiivset või stereotüüpset suhtumist on õpilased kogenud peamiselt lapsepõlves või põhikoolieas, mis võiski mõjutada nende identiteedi kujunemist, mida aga ei õnnestunud täpselt seostada kujunenud identiteedi tüüpidega. Negatiivse suhtumise eeldus võib tuleneda ka perekonna kogemustest, mis mõjutab õpilaste enesemääratlust või soovi varjata oma identiteeti.

*„Kogu aeg räägitakse, et eestlased vihkavad venelasi. Isegi mu kasuisa nii rääkinud“  
(uuritav nr. 4)*

Uuring näitas, et õpilastel on esinenud ka iseenda stereotüüpimise ohtu – õpilased, kes on eelnevalt oma etnilise päritolu tõttu kogenud stereotüüpset kohtlemist või negatiivset suhtumist, eeldasid sarnast suhtumist ka gümnaasiumis.

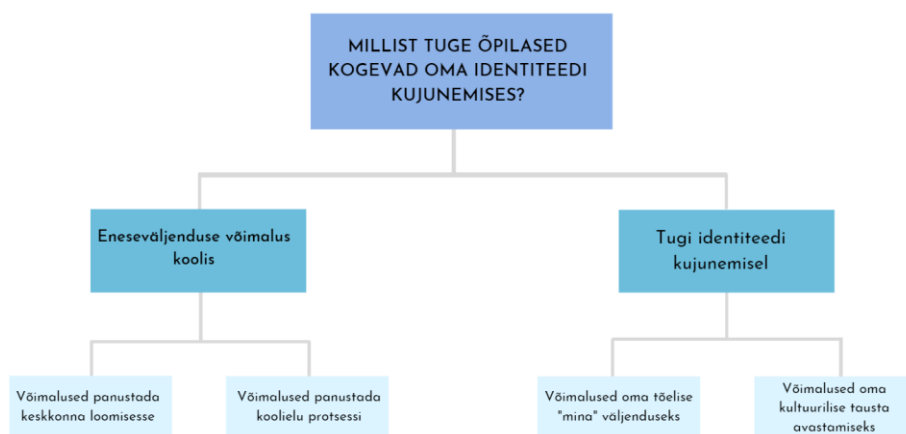
*„Ma olen kartnud, et mind hakatakse enda klassis vihkama, sest ma olen venelane ja seda, et ma räägin vene keeles rohkem ja palju paremini /.../ Ma alati kartsin, et kui ma tulen eestlaste seltskonda, nad hakkavad teisiti minusse suhtuma.“ (uuritav nr.4)*

Selline hirm toob kaasa identiteedi varjamise ja enesesaboteerimise ohtu. Enesesaboteerimine seisneb iseenda stereotüüpimise ohus, kui õpilasel tekib ärevus võimaliku negatiivse suhtumise pärast. See mõjutab otseselt õpilase enesehinnangut ning sellega seotud ärevus võib mõjutada tema akadeemilist edukust. Uuringus ei keskendutud eraldi sellele, milline on stereotüüpide mõju õpilaste akadeemilisele edukusele, kuid uuring näitas, et iseenda stereotüüpimise oht mõjutas negatiivselt õpilaste kohanemist uue keskkonnaga, sotsialiseerumist kaasõpilastega, alandas nende enesehinnangut ning pani neid kohati ka alavääristama ja varjama oma päritolu.

*„Ma peas mõtlesin, et võib-olla, et ma olen mingi veider... noh, kuidas ma koostan nagu praegu enda laused, jaa see, et see [lausete koostamine] võttis päris palju aega... mul oli sellega päris palju raskusi.“ (uuritav nr. 5)*

### **3.3 Kooli toetus identiteedi kujunemisele**

Teisest uurimisküsimusest moodustusid järgmised alakategooriad – eneseväljenduse võimalus koolis ning toetus identiteedi kujunemisele. Need alakategooriad moodustusid kodeerimise käigus loodud koodidest, mis on illustreeritud joonisel 3.



**Joonis 3.** Teise uurimisküsimuse kategooriad, mis annavad ülevaate saadavast toest õpilaste identiteedi kujundamisel

Selle uurimisküsimuse eesmärgiks oli välja selgitada, millist koolipoolset toetust tajuvad õpilased oma identiteedi kujunemisele.

Analüüsi käigus saadud tulemused näitasid, et õpilased ei osanud sellele küsimusele vastata. Õpilaste vastused olid väga üldised, kuid nendest sai välja lugeda näiteid nagu eneseväljendus oma välimuse kaudu, õpilasesinduse koosseisus üritustesse panustamine ning keelte päeva stendi loomise võimalus.

*„Kui sa näed, et midagi toimub [õpilasesinduses], sa võid tulla ja aidata. Või kui toimub mingi sündmus, siis sa võid seal osaleda.“ (uuritav nr. 4)*

Eneseväljenduse võimalus on õpilaste arvates olemas, kui nad ise seda soovivad, ning kool ei keela ega sega neil olemast nemad ise.

*„Siin keegi nagu väga ei piira sind, alustades üldse oma välimusest, sa võid välja näha selline, kuidas tahad ja keegi väga ei hakka sind kritiseerima siin.“ (uuritav nr. 6)*

On näha, et koolikeskkond on positiivseks eneseväljenduseks turvaline, kuid on siiski märgata, et kõik need tegevused vajavad õpilase initsiatiivi, mis tähendab, et koolil endal pole konkreetseid tegevusi, mis annaks võimaluse oma tõelise „mina“ ja päritolu avastamiseks. Keelte päeva raames loodud stendid, mis puudutavad vene kultuuri, võivad jääda pinnapealseks, kui need ei puuduta õpilaste endi kultuurilise tausta eripärasid ega seostu nende eripäradega.

*„Üheteistkümnendas klassis vene keele õpetaja palus meil teha mingisuguse stendi siin koridoris nii-öelda Venemaa kohta – mis on Venemaa traditsioonid, kombed, tähtpäevad, faktid Venemaa kohta... seal saime nagu käed külge panna“ (uuritav nr. 9)*

### 3.4 Kooli tegevused õpilaste kultuurilise taustaga arvestamiseks ja selle kaasamiseks

Kolmandast uurimisküsimusest moodustusid järgmised alakategooriad – kooli teadlikkus õpilaste taustast ning kooli tegevused õpilase identiteedi toetamiseks. Need alakategooriad moodustusid kodeerimise käigus loodud koodidest, mis on illustreeritud joonisel 4.



**Joonis 4.** Kolmanda uurimisküsimuse kategooriad, mis annavad ülevaate kooli rollist ja tegevustest õpilaste identiteedi arengus

Selle uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, kui teadlik on kool oma õpilastest ja nende kultuurilisest taustast ning kuidas kool arvestab õpilaste erinevat kultuurilist tausta kooli tegevuste planeerimisel ja läbiviimisel.

Intervjuude põhjal võib järeldada, et kool pole õpilase kultuurilisest taustast teadlik – kool küsib küll sisseastumisel, mis on õpilase emakeel, aga pole teada, kuidas seda teadmist rakendatakse ning kui süsteemselt see info õpetajatele edastatakse.

*„Ma ei arva, et [kool] on teadlik, sest meilt ei küsita [pere tausta], nad teavad, et ma olen nagu venelane, sest mul on ka seal Stuumiumis märke, et mu emakeel on vene keel, aga traditsioonidest ma arvan, et nad ei tea.“ (uuritav nr. 5)*



*„Emakeelt on ikka küsitud sisseastumisel ja sisseastumisvestlusel. Siis kui sa endast räägid, kui sa ise ütled neile, kes oled, siis nad teavad täpselt nii palju nagu ma olen neile öelnud.“ (uuritav nr. 11)*

Kuigi tulemused näitavad, et märkimisväärtset negatiivset või stereotüüpset suhtumist koolis ei esine, peab kool arvestama, et need õpilased tulevad nende kooli juba eelnevalt kogetud negatiivse suhtumisega ning kooli roll on keskenduda võimalikele tagajärgedele.

Rääkides konkreetsetest kooli tegevustest, mis toetaksid õpilaste kultuurilist eripära või nende perele või rahvale omaseid traditsioone ja kombeid, oli õpilastel iseseisvalt raske konkreetseid tegevusi nimetada ning enamus õppijatest vajab näiteid ja suunamist. Selleks oli loodud tegevuste valik, mis aitas kaardistada võimalikke tegevusi. Sellest valikust<sup>1</sup> tõid õpilased välja ainult ühe tegevuse, milleks on emakeele kasutamine kooli stendil või seintel. Tegelikult kajastus see ainult ühes tegevuses, sest kõik intervjueeritavad tõid näiteks Euroopa keelte päeva, mil lisaks vene keelele kasutati erinevatel stendidel ka teisi Euroopa keeli. See näitab, et koolis ei tunnustata eraldi neid keeli, mida õpilased räägivad, vaid neid koheldakse kui iga teist Euroopa keelt.

*„Kui meil on mingi keelte päev, Euroopa keeltepäev, äkki kord aastas, siis tehakse neid stende erinevatest keeltest ja siis on vene keel ka seal.“ (uuritav nr. 6)*

Muid tegevusi õpilased ei maininud. Üks õpilastest ütles, et on kõiki neid tegevusi märganud, kuid ta ei osanud näiteid tuua, mis võib viidata sellele, et õpilaste keele ja kultuuri kaasamine võib esineda ka teistes tegevustes, kuid süsteemse märkamise ja tunnustamisega kool ei tegele. Seetõttu võib järeldada, et õpilase etnilist identiteeti ei toetata ega aidata kaasa selle kujunemisele, kui see erineb riigiidentiteedist.

Nagu neljanda tüübi õpilaste analüüsis on järeldatud, siis on märgata ka oma kultuurilise eripära eiramist ja alavääristamist, kuid tüübist olenemata on mitmed intervjueeritavad maininud,

---

<sup>1</sup> kooli stendil/seintel on esitletud su rahva tähtsad isikud/tähtpäevad; kooli stendil/seintel on kasutatud su emakeelt; kool tähistab/teadvustab läbi erinevate tegevuste su rahvale tähtsaid tähtpäevi/pühi/kombeid; kooli traditsioonid on seostatud sinu rahva traditsioonidega

et ei näe selliste tegevuste järele vajadust ning kohati tuuakse põhjuseks subjektiivne arvamus, et kaasõpilastele ei oleks need tegevused huvitavad. See võib osutada ka asjaolule, et õpilased on leppinud sellega, et riigiidentiteedi toetamine ja arendamine on prioriteet.

*„ma arvan, et ei pea seda [vene rahva kultuuri kaasamist] tegema, kõik kes siin õpivad nad ei ole selles huvitatud, miks siis ainult minu või mingi veel paari õpilase pärast siin peab midagi muutma /.../ ma ju ise valisin ja teadsin kuhu ma tulen.“ (uuritav nr. 4)*

*„See lihtsalt on riigikeel sa pead seda teadma seda on vaja siin. Või kui sulle ei meeldi siis no ma ei tea otsi mingit teist riiki või ma ei tea otsi mingit teist võimalust siin ellu jääda.“ (uuritav nr.4 )*

Õpilasi intervjuuerides sain ka ülevaate õpilaste perede traditsioonidest, millest kujunesid välja õpilaste tajutud erinevused eestlastega. Vene rahvusest perede traditsioonid erinesid eesti rahvusest perede omadest peamiselt jõulude ja aastavahetuse tähistamise osas. Osa õpilastest tähistab jõule vene kalendri järgi ning osa eesti kalendri järgi ning selles erinevus seisneski. Kõikide õpilaste perede traditsioonide kohaselt on aastavahetus tähtsam pidustus kui jõulud, sellest kujunevad välja ka kahe kultuuri erisused väärtuses ja kommetes.

*„Kõige suurem erinevus on vist jõulud ja uus aasta minu jaoks. Kuna meie pole jõulude ajal mitte kunagi perega kodus istunud, siis minu jaoks muidugi oli väiksena imelik, et ma ei saanud oma sõpradega välja minna, sest olid jõulud ja nad olid kodus perega ja nad ei tohtinud välja minna, sest selline oli traditsioon. Ja siis ka see uus aasta ja vana-aasta tähistamine – see kuidagi hakkas mingi hetk segama. Paar aastat tagasi, kui ma sain aru, et teised ei pea nii nagu meie, siis mul oli kuidagi imelik kodust ära minna, sest ma tahtsin ka sõpradega olla, aga samas see oli meie pere traditsioon, mul oli imelik kodust ära minna, et sõpradega seda pidada.“ (uuritav nr. 11)*

*„Venelaste jaoks on pere nagu kõige olulisem, ma ei tea. et nende pere on nende jaoks väga oluline, aga tundub, et venelastele see on olulisem. ;me oleme harjunud, et kui on mingi*

*pidu siis oleme koos perega või teeme kaks pidu, et esialgu sõpradega ja siis perega, aga nagu eestlased võivad üksi seda tähistada või sõpradega.*“ (uuritav nr. 4)

Need teadmised on koolile vajalikud, et mõista, milles seisneb eri kultuuri õpilaste erinevus ning mis viisil muukeelsete õpilaste erisugust kultuurilist tausta kaasata ja lõimida kooli ja enamusõppijate traditsioonidega.

Põhimäärust analüüsid ei leidnud ma ühtegi peatükki, mis käsitleks mitmekultuurilist haridust või mitmekultuurilise õpilase toetamist. Kooli tegevuste üks eesmärkidest on tagada õpilastele keskkond, mis toetab nende individuaalset arengut. Selle alusel võiks arvesse võtta õpilaste keelelist ja kultuurilist tausta ning õpilase isiksuse ja identiteedi arengut, kuigi tulemustest see välja ei paista.

*„Kooli tegevuse eesmärk on pakkuda võimalust omandada heatasemeline üldkeskharidus õppija individuaalset arengut toetavas koolikeskkonnas.”* (uuritava kooli põhimäärus, §6)

Lisaks sellele võib kooli määrusest välja lugeda, et kooli eesmärgiks on arendada õpilastes kriitilist mõtlemist, kaasates ühiskonna probleeme, ning õpetada sallivust ja hoolivust. Intervjuu tulemustele tuginedes võib aga oletada, et kuigi viiakse läbi tegevusi, mis neid pädevusi arendaks, pole need otseselt seotud koolis õppivate õpilaste elukogemustega.

*„Kool pakub õpilastele võimalust omandada tänapäevane ühiskonna vajadustele vastav haridus, mille kaudu kujuneb õppijates valmisolek elukestvaks õppeks ja teadlikuks karjäärivalikuks; suutlikkus rakendada kriitilist analüüsisioskust mitmekesisel teabekeskkonnas; valmidus kodanikualgatuseks ja ettevõtlikkuseks; soov hoolida endast, kaasinimestest ja ümbritsevast keskkonnast.”* (uuritava kooli põhimäärus, §6)

Kooli arengukavas on eraldi peatükina välja toodud õpilaste arengu ja heaolu kava. Kava kohaselt keskendub kool peamiselt õpilase eneseregulatsioonile, töökoormusele, rahulolule ja õppeedukusele. Kuigi arengukavast ei selgu otseselt, kas need fookusteemad on seostatud õpilaste kultuuriliste eripäradega, on koolil sellegipoolest potentsiaali seda teha, sest ka identiteedikindlus ja sellest tulenev sisemine rahu ning enesekindlus on tihedalt seotud õpilase heaoluga.

### 3.5 Õpetajate tegevused õpilaste kultuurilise taustaga arvestamiseks ja selle kaasamiseks

Neljandast uurimisküsimusest moodustusid järgmised alakategooriad – õpetajate tegevused õpilase identiteedi toetamisel ning õpilaste soovid ja vajadused enda identiteedi toetamiseks. Need alakategooriad moodustusid kodeerimise käigus loodud koodidest, mis on illustreeritud joonisel 5.



**Joonis 5.** Neljanda uurimisküsimuse kategooriad, mis annavad ülevaate õpetaja rollist ja tegevustest õpilaste identiteedi arengus

Selle uurimisküsimuse eesmärk oli välja selgitada, kuidas õpetajad arvestavad ja kaasavad õpilaste kultuurilist tausta õppetöö protsessi.

Intervjuud aitasid välja selgitada, kas ja kuidas õpetajad kaasavad õpilaste kultuurilist eripära õppetöösse ning kuidas need tegevused õpilasi kõnetasid ja millised on nende enda mõtted ja soovid. Õpetajate tegevuste kaardistamiseks andsime õpilastele võimaluse ise nimetada õpetajate tegevusi, mis toetasid nende kultuurilist eripära.

Enamasti ei osanud õpilased selliseid tegevusi nimetada, kuid mõned tõid välja kaks tegevust – lisamaterjalide kasutamise võimalus ning abi küsimine. Õpilaste vastustele tuginedes mõeldi lisamaterjalide all enamasti sõnastike.

*„Pole märganud midagi, kui mina vajan toetust, siis nii või naa võin ise õpetaja juurde tulla.“ (uuritav nr. 8)*

Teiseks anti õpilastele loetelu tegevustest<sup>2</sup>, mida nad võisid olla klassiruumis märganud. Etteantud valikust tõid õpilased enamasti välja valikuvõimaluse materjalide valikul – mõningatele õpilastele anti võimalus kasutada eestikeelsete materjalide asemel venekeelseid materjale (videod, uudised) või saada õppetöö käigus abi, seda aga juhul, kui õpilane ise küsis või leidis asendusmaterjale.

*„Võin ise õpetaja juurde tulla, [ja küsida], et eesti keele õpetaja ma ei saa sellest sõnast aru, kas te võiksite mind palun aidata, aga et keegi tuleks minu juurde ise ja ütleks, et davai, ma aitan sind või midagi sellist, seda ei olnud.“ (uuritav nr. 8)*

*„Eesti keele õpetaja annab natuke rohkem materjale kui ma küsin talt. Ma olen ka küsinud lisaharjutusi, et arendada enda eesti keelt natuke rohkem.“ (uuritav nr. 7)*

Üksikud õpilased tõid välja emakeele kasutamise võimaluse, märkasid stereotüüpide üle arutlemist või ajaloo, kultuuri või õpilase pere või rahvaga seotud ühiskonna probleemide kaasamist õppetöösse. See osutab sellele, et mõni õpetaja märkab ja püüab vastu tulla, kuid kindel süsteem puudub.

*„Ajaloos korra rääkisime et miks mitte toetada eesti keele õpet venekeelsetes koolides.“ (uuritav nr. 7)*

Ajaloo sidumine õpilase pere või rahva ajalooga võib olla ka juhuslik, sest eesti rahva ajalugu on tihedalt seotud vene rahva ajalooga ning nende seostamine võis esineda üksnes ühiste ajaloosündmuste käsitlemise ja õppekava eesmärkide täitmise käigus.

---

<sup>2</sup> õpetaja annab valikuvõimalust materjalide valikul; õpetaja annab võimalust kasutada õppetöös su emakeelt; õpetaja seostab ajalugu sinu/sinu pere rahva ajalooga; õpetaja seostab oma õppeainet sinu/su pere rahva kultuuri ja keelega; õpetaja kaasab arutelusse/ülesannetesse sinu/su pere rahvaga seotud ühiskondlike probleeme; õpetaja arutab klassiga stereotüüpidega kaasnevatest ohtudest ning nende olemasolust klassis, koolis ja ühiskonnas; õpetaja ei mõista hukka su pere erisugust maailmavaadet ajaloosündmustele ning aitab seletada lahti olemasolevat/võimalikku konflikti

*„Võib-olla see [seostab ajalugu siin rahva ajalooga] on ka, aga see on ka ainult sellepärast, et gümnaasiumi ajaloos räägitaksegi [vene] ajaloost, selles mõttes, et seal räägitakse kõigest.“ (uuritav nr. 8)*

Tähtis on ka arvestada intervjuu käigus mainitud eestluse survet ning selle mõju õpilase identiteedi kujunemisele. Õpilaste arvates seisnes surve nende kultuurilise pärandi eiramises ning emakeele õppe ja kasutamise võimaluste puudumises. Samuti toonitasid õpilased ühiskonna stereotüüpset suhtumist, millest võime järeldada, et riigiidentiteedi surve võib olla ka passiivne, sõltumata kooli suhtumisest ja tegevustest. Siiski saab kool kaasata ühiskonna probleeme õppetöösse, et aidata mõista olemasolevat konflikti või stereotüüpset suhtumist.

*„Ja kuigi ma praegu tean uudistes, et tahetakse sulgeda kõik venekeelsed koolid, siis ma tunnen seda survet [olla nagu eestlane] väga palju.“ (uuritav nr. 5)*

Nende tulemuste toetamiseks, täpsemalt õpilaste märgatud tegevustele õppetöös, analüüsisin kooli ainekavasid, et saada parem ülevaade õpetajate ainepõhistest eesmärkidest. Keele ja kirjanduse tundidest rääkides ei osanud õpilased enamasti tuua näiteid, kuidas kirjanduse tunnid oleksid seotud nende kultuuri või rahvaga. Mõned õpilased tõid aga välja, et nad sooviksid võimalust lugeda vene autoreid ning õppida tundma nende seost eesti kultuuri ja ühiskonnaga. Ainekavasid analüüsisin ei leidnud ma konkreetseid eesmärke, mis näitaksid, et vene kultuur ja pärand oleksid fookuses. Ainekavades on näiteks välja toodud, et antud kursuse lõpuks mõistab õpilane ühiskonna ja kirjanduse seoseid ühiskonnas toimuvaga, kuid sellega seoses oleks vaja mõista, kuidas nii kirjandus kui ka loodud seos ühiskonnaga on seostatud ka klassis õppivate mitmekultuuriliste õpilastega.

Kursusel õpetatuga taotletakse, et õpilane  
1) mõistab ühiskonna ja kirjanduse seoseid, ühiskonnas toimuva mõju kirjandusele ja lugejale;  
2) oskab määratleda teoste ja autorite olemust vastavalt ajastule või kuuluvusele rahvus- või loomegruppi;  
3) arutleb kirjandusteksti esteetiliste, eetiliste

Kursuse lõpul õpilane:  
1) selgitab kirjanduse ja ühiskonna omavahelisi suhteid, nimetades kirjandusteose sündi ja vastuvõttu mõjutavaid tegureid;  
2) määrab vähemalt kahe kursuses käsitletud autori ja nende teoste koha ajastus või rahvuskirjanduses;  
3) toob loetud tekstile/katkendile tuginedes näiteid ühiskonnaolude ja inimese kujutamise kohta, arutleb selle teema ja probleemide ning

Kirjandus kui ühiskonna ühismälu kajastus; kadunud põlvkond kirjanduses; J. Peegel, E. Mihkelson; luule kui ühiskonna peegeldaja. **V. Luik "Seitsmes rahukevad"**. Satiir, allegooria ja grotesk; J. Kaplinski; M. Kundera. Võim ja inimene; M. Bulgakov; P-E. Rummo. **S. Oksanen "Puhastus"** või **"Kui tuvid kadusid"** või **L.**

**Joonis 6.** Katkend keele ja kirjanduse ainekavast

Kursuse õpetusega taotletakse, et: 1. õpilasel kujuneb ülevaade 20. sajandi kirjanduse olulisematest suundumustest; 2. õpilane oskab eristada modernismi tähtsamaid voole, žanre ja autoreid ning nende teoseid; 3. õpilane seostab eesti kirjanduse arengut Euroopa kirjanduse arenguga, samuti analüüsib	Kursuse lõpuks õpilane: 1. iseloomustab õppematerjalidele toetudes modernismiajastu kirjandust, tähtsamaid voole ja žanreid, autoreid ja nende teoseid; 2. seostab eesti kirjanduslugu Euroopa kirjanduse perioodide, voolude ja suundadega; 3. võrdleb kahte vabalt valitud kirjandusteost, tuues esile ühiseid ja erinevaid jooni;	20. sajandi voolud ja suunad. Modernism. Eksistentsialism. Elutõde ja kunsttõde. Varasema kirjanduse mõju 20. sajandi kirjandusele; <b>Goethe "Faust"</b> . <b>Hesse "Steppenwolf"</b> . Kirjandus ja ühiskond. Düstopia. <b>Orwell "1984"</b> ; <b>Huxley "Hea uus ilm"</b> . Modernistlik draama (Maeterlinck). Maailmiline
---	---	--

### Joonis 7. Katkend keele ja kirjanduse ainekavast

Anda ülevaade maailma- ja eesti kirjanduse ajaloost antiigist 19. sajandini.	Kursuse lõpetamisel õpilane: 1) iseloomustab õppematerjalidele toetudes eri ajastute kirjandust ja kirjandusvoole, nimetades nende ajapiiriid ja tunnused, tähtsamad žanrid, teosed ning autorid; 2) määrab eesti kirjanduse tekkeaja ning võrdleb selle kujunemist muu Euroopa kirjanduse arenguperioodidega; 3) mõistab ning hindab käsitletavate kirjandusteoste humaanseid, eetilisi ja esteetilisi väärtusi; 4) on tervikuna läbi lugenud ja analüüsinud vähemalt neli teost, tunneb teoste ning nende autorite kohta üldises kultuuri- ja kirjandusloos	Kultuuri mõiste. Maailma loomise müüdid ja muistendid; eri rahvaste loomismüüte. Vanakreeka müüdid. Antiikkirjandus (Homer, Sophokles, Vergilius jt). Kirjanduse põhilikide ja žanride teke. Piibel kui kirjanduse alustekst. Keskaja kirjandus (saaga, kangelasepos, rüütliromaan, keskaegne luule ja draama jm). Renessansikirjandus (Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Giovanni Boccaccio, Thomas More, William Shakespeare, Miguel de Cervantes jt)
--	---	--

### Joonis 8. Katkend keele ja kirjanduse ainekavast

Ainekavades puudusid ka eesmärgid, mis oleksid suunatud muukeelsetele õpilastele. Kõigi intervjuueeritavate õpilaste kodukeeleks on vene keel ning enamik õpilastest on eelnevalt õppinud vene õppekeelele koolis, mis tähendab, et nad on omandanud eesti keele võõrkeelena. Samuti tuleb intervjuudest välja, et pea kõikidel õpilastel oli gümnaasiumi alguses eesti keele raskusi ning nad vajasisid eesti keele tundides abi. Sellest lähtudes peab arvestama, et õpilased vajavad eesti keele õppes erisugust tuge, mis ainekavades välja ei paista, kuid mida põhimääruses ja arengukavas eesmärgistatakse kui individuaalset lähenemist.

Intervjuude tulemusel saime ülevaate ka teistest õppeainetest. Lisaks kirjandusele ja keelele soovisid õpilased ka kunstitundides näha seost vene kultuuri ja pärandiga ning vene kunstnike kaasamist läbitavatesse teemadesse. Ainekavades pole eraldi välja toodud eesmärki, mis kaasaks mitmekultuuriliste õpilaste tausta sellesse ainetundi. Ometi on perioode, mil läbitakse Euroopa kunstiajalugu, kus on võimalus õpilaste kultuurilist eripära arvestada.

Anda ülevaade kunstiajaloo (Euroopas). Tutvustada kunstikultuuri arengumise kulgu. Kujundada õpilase oma arvamust kunsti loost ning õpetada märkama ning tunnetama kunsti. Oskab oma arvamust esitada ja selgitada.	Õpilane tunneb ja teab käsitletud teemade põhipunkte ning oskab avaldada oma arvamust antud teemadel. Tunneb tähtsamaid kunstnike, ehitisi ja skulptuure. Teab kunstiajastuid, stiile ning oskab neid võrrelda. Mõistab inimese kujunemise rolli ja ajastute	Kursus annab ülevaate kunstiajaloo, mis keskendub sajandivahetusest kuni tänaseni (1. impressionism, neoimpressionism, postimpressionism; 2. juugend/sümbolism; 3. fovism/ekspressionism; 4. kubism/futurism; 5. abstraksionism; 6. dada/sürrealism; 7. popkunst; 8.
---	--	--

### Joonis 8. Katkend kunstiaine ainekavast

## 3.5.1 Õpilaste ootused koolile nende keelelise ja kultuurilise eripäraga arvestamiseks

Intervjuu käigus küsiti õpilaste mõtteid ka selles osas, milliseid tegevusi nad soovisid koolis ja tundides näha, ning ideid, mida võiksid kool ja õpetajad veel teha nende kultuurilise eripära toetamiseks. Nendele küsimustele vastamine oli õpilaste jaoks pisut keeruline.

Kooli tegevustest rääkides ei näinud suur osa õpilastest vajadust midagi muuta või ei näinud nad vajadust enda kultuurilise tausta kaasamiseks kooli tegevustesse. Võimalik, et õpilased ei osanud ette kujutada, kuidas nende tegevuste rakendamine välja näeks ning kuidas see võiks neile potentsiaalselt kasulik olla.

*„Ma ei näe lihtsalt mõtet seostada eesti kooli vene traditsioonidega /.../ väga suurel määral. Sellel pole üldse mõtet.“ (uuritav nr. 8)*

Mõni õpilane soovis siiski näha rohkem emakeelt kooli seintel ning tunda kooli üritustel suuremat seost tema pere või rahva kultuuriga.

*„See [et kool tähistab läbi erinevate tegevuste rahvale tähtsaid tähtpäevi] võiks olla – mitte kogu aeg, vaid näiteks üks kord aastas, sest ma tean, et selles koolis on suht palju venelasi ja ma mõtlen, et ikkagi oleks venelastel esiteks meeldiv ja eestlastel oleks mida õppida ja [võimalus] tutvuda vene traditsioonidega.“ (uuritav nr. 7)*

Õppetöö protsessi üle oli õpilastel juba lihtsam arutleda, sest tundus, et sellest on neil parem arusaam. Õpilased toetusid etteantud valikule ning sellest valikust soovisid õpilased õppetöö käigus enamasti näha stereotüüpide üle arutlemist ja stereotüüpide kaasamist õppetöösse. See teema on ilmselgelt kõikidele intervjueritavatele väga südamelähedane, sest intervjuude põhjal võib järeldada, et kõik õpilased on oma etnilise tausta tõttu mingil määral tajunud stereotüüpset suhtumist või negatiivset kohtlemist.

*„ajaloo tundides võiksid rääkida sellest, et praegu on juba kõik teisiti, inimesed on muutunud ja minevikus ja igal pool mujal oli kõik teisiti. Need ei olnud ainult venelased, kes käitusid halvasti eestlaste suhtes.“ (uuritav nr. 4)*

*„Ma võib-olla tahaks, et eestlased ei süüdistaks [venelasi] ja lõppeks eelarvamuslik ja halb suhtumine ainult sellepärast, mis oli varem.“ (uuritav nr. 4)*



Erinevates intervjuuküsimustes oli välja toodud emakeele ja kultuurilise tausta sidumine kooli või klassi tegevustega. Kahjuks tuleb tõdeda, et see ei vasta õpilaste tegelikele soovidele ja vajadustele.

*„Võib-olla näiteks kunsti ajaloos võiks rääkida ka vene kunstnikutest. Ma olen märganud, et räägitakse nagu kõikidest kunstnikutest, vene kunstnikutest pole nagu üldse räägitud seal, aga neid on väga palju.” (uuritav nr. 8)*

*„No kindlasti seda praegu Eestis ei ole, aga oleks tahtnud et eestikeelsetes koolides oleks ka võimalik õppida vene keelt nagu emakeelena ehk õppida samal tasemel nii eesti kui ka vene keelt näiteks. /.../ Siin on ka vene keele tunnid olemas, aga need on B1-B2 tasemele maksimum ja see ei ole minu tase ja lihtsalt pole mõtet seal käia. Mul on kahju, kui minu emakeel mul ununeb“ (uuritav nr. 5)*

Lisaks õpilaste soovidele on tähtis märgata kogu intervjuu vältel antud vastuseid ning analüüsida, millist tuge mitmikidentiteediga õpilased koolikontekstis vajaksid. Intervjuu sissejuhatav osa, mille käigus uuriti õpilaste kohanemist koolis, andis ülevaate mitmikidentiteediga õpilaste toetamise vajadustest just gümnaasiumi alguses. Kahjuks ei ole kool ja õpetajad valmis arvestama muukeelsete õpilaste keelelise eripäraga, õpetades kõikidele eesti keelt emakeelena. Tegelikult võib vene õppekeelega koolidest tulnud õpilastel olla raskusi eestikeelse keskkonnaga kohanemisega, kuna keskkond võib suuresti erineda venekeelsest keskkonnast ning keeletase ei pruugi olla piisavalt hea, et kohanemine ja õppeprotsess oleks sujuvam ja kergem.

*„Kümnenda klassi alguses oli võib-olla natuke raske, et kõik on kogu aeg eesti keeles ja nagu hästi harjumatu ja väsisin ära ja ma ei saanud nagu väga mitmetest sõnadest aru ka, et siis oleks võib-olla võinud kuidagi, ma ei tea isegi kuidagi toetada, et võib-olla natuke rohkem seletada” (uuritav nr. 5)*

*„Kuigi ma võin mainida seda et ma saavutasin C1 taseme eesti keeles, minu jaoks oli ikkagi väga-väga raske eesti keelt õppida ja mul oli see kogu aeg kolme ja nelja vahel“*

*(uuritav nr. 5)*

#### **4. Arutelu**

Magistritöö eesmärk oli välja selgitada, milliseid identiteedi tüüpe esineb eeldatavalt mitmikidentiteediga õpilastel, kuidas õpilased ise oma identiteedi toetamist ja väärtustamist hindavad ning kuidas kool ja õpetajad nendesse õpilastesse suhtuvad ja mil määral nad panustavad nende identiteedi kujunemisse.

Esimese uurimisküsimuse *„Milliseid identiteedi tüüpe esineb eeldatavalt mitmikidentiteediga õpilastel ning kuidas/mille mõjul need kujunevad?“* vastuseid analüüsides tuli esile, et mitmekesise kultuuritaustaga õpilastel ei ole ilmtingimata välja kujunenud terviklik mitmikidentiteet. Mitmikidentiteedi olemus ja selle kujunemine on keeruline ning tekitab kohati segadust, tihti peale on see seotud ka teadmatusega selle võimalikust olemasolust ja olemusest (Cárdenas et al., 2021). Seda kinnitasid ka tulemused, sest kuigi kõik intervjuueritavad liigituvad teooria põhjal mitmikidentiteediga inimeste alla, ei pruugi see õpilaste endi vaatest nii olla. Tulemuste põhjal kujunes välja neli erinevat identiteedi tüüpi – tugev, lõhestunud, segaduses ja varjatud identiteet. Lõhestunud ja segaduses identiteediga õpilastel esines segadust enesemääratluse – kohati tundus justkui, et õpilane peab valima ühe või teise identiteedi vahel. Selline ebakindlus võib olla seotud teadmatusega identiteetide olemusest ning mitmikidentiteedi eksisteerimise võimalusest või hoopis tingitud riigiidentiteedi survest ehk kohustusest valida rahvusenamusele omane enesemääratlus, et paremini ühiskonda sulanduda (Chung et al., 2020; Lee et al., 2018).

Tulemused osutasid samas ka sellele, et alati ei pruugi õpilastes esineda enesemääratluse segadust, nagu näiteks esimest tüüpi õpilasel, kes on saavutanud selguse oma enesemääratluse osas ja kindluse oma päritolus ning identiteedi olemuses. Kuigi analüüsitud olukorras oleks võinud eeldada, et sellel õpilasel on välja kujunenud kaksikidentiteet etnilise ja riigiidentiteedi kooslusest, siis tulemused näitasid, et õpilase identiteet ei seostu riigiidentiteediga, vaid tema tugev identiteet tuleneb tugevast emakeele ja kultuuritausta arendamisest ning sellest tulenevast enesekindlusest

mis viis tervikliku minapildi kujunemiseni, nagu seda ka kirjanduses on välja toodud (Phinney, 1993). Selline näide aitab mõista, mis on tugeva identiteedi eelised ning kui suurt rolli õpilase etnilise identiteedi toetamine mängib „minapildi“ kujunemises. Samas seda tüüpi õpilaste puhul peab arvestama, et nende samastumine riigiidentiteediga on madal ning edukaks ja võimalusterohkeks tulevikuks vajaksid nad suuremat tuge lõimumisel antud ühiskonnaga (Kiuru, 2011).

Grace Chung jt (2020) on välja toonud, et mitmikidentiteediga õpilastel esineb segadust ja kõhklosti enesemääratluse osas ning lisaks võib esineda ka oma identiteedi varjamist. See tulemus sai selle uuringu noori intervjuuerides kinnitust, sest pea kõigil õpilastel esines enesemääratluse osas kõhklosti, mis annab ka kinnitust, et teismeiga on kriitiline aeg, mil oma identiteeti alles avastatakse, ning noorte toetamine selles protsessis aitab neil jõuda oma tõelise „mina“ leidmiseni (Erikson, 1968).

Esimese uurimisküsimuse analüüsi tulemusena kerkis esile lisaks üks ootamatu avastus – õpilastel võib esineda identiteedi varjamist või eraldumist oma etnilisest grupidist, mida täheldati just neljandat identiteedi tüüpi õpilastel. Identiteedi varjamise puhul on oluline mõista, millest see on tingitud ja mõjutatud. Õpilastega vesteldes ja neid tundma õppides sai varjamise väljakujunemist jälgida ka Phinney (1993) etnilise identiteedi kujunemise staadiumite järgi. Intervjuude põhjal oli võimalik tuvastada mõningaid tegureid, mis seostuvad identiteedi varjamisega. Näiteks, üks võimalikest identiteedi varjamise põhjustest võib olla oma päritolu tõttu negatiivse või stereotüüpse suhtumise kogemine, mis tekitab soovi distantseeruda oma etnilisest identiteedist, et edaspidi vältida sarnaseid kogemusi, nagu ka kirjanduses on osutatud (Cárdenas et al., 2021). Teine võimalik tegur võib olla assimilatsioon – isiku kultuurilist eripära ja emakeelt on maast madalast lükatud tagaplaanile, mille tõttu isik kaotab kuuluvustunde ja seose oma etnilise grupiga – samuti kirjanduses kajastust leidnud teema (Berry, 1997; Valk, 2001). Teades neid võimalikke tegureid, olemasolevate õpilaste taustasid ning võimalik, et ka identiteedi tüüpe, on koolil võimalus välja töötada kindlad tegevused selliste õpilaste toetamiseks nende tervikliku identiteedi kujunemiseks.

Intervjuudes oli märgata ka liikumist Phinney (1993) etnilise identiteedi staadiumite vahel – kui varem õpilane varjas oma identiteeti, sest kannatas oma rahvusliku kuuluvuse tõttu kiusamise all ning kartis seetõttu diskrimineerimist ja stereotüüpset suhtumist ka teistes olukordades, siis nüüdseks on ta sellest staadiumist välja tulnud ning oma identiteedi olemusega leppinud. Selline

eri staadiumite vaheline liikumine õnnestus üksnes seetõttu, et ta sai töökohalt, kus on enamasti vene rahvusest töötajad, vajalikku tuge ja positiivset eeskujut oma etnilise grupi kultuuri omaks võtmises ning julgust avada oma tõelist “mina”. See protsess toob endaga kaasa võõrandumist riigiidentiteedist ja ühiskonnast, sest ühiskond ei andnud talle samasugust tuge ja heaolu, mida pakkus tema etniline grupp (Vedder et al., 2006).

Intervjuud näitasid, et mitmekultuurilise ja -keelelise taustaga õpilased võivad mõnel oma eluperioodil negatiivset või stereotüüpset kohtlemist kogeda ning kuigi neil ei pruugi kujuneda välja identiteedi varjamist, on tõenäoline, et tekib identiteedisegadus. Ajalooliste sündmuste mõjul on paratamatult välja kujunenud negatiivne ja stereotüüpne suhtumine vene rahvusesse ning kahjuks pole see veel siiani vaibunud (Mutt, 2017), mis mõjutab nende etnilise identiteedi omaks võtmist. Õpilaste kogemustest rääkides, intervjuueeritavate näitel võib oletada, et Tartu koolides on olukord parem, võrreldes muu piirkonna põhikooli lõpetanud õpilastega, Murettekitavad on piirkonnad, kus enamasti kõneldakse vene keelt (nagu nt Ida-Virumaa) ja on tunda suurt vastandumist ja rahvustevahelist vaenu. Seda arvestades on oluline aru saada, millest see võib tuleneda – kas rahvusenamus, kes antud piirkonnas on osutunud rahvusvähemuseks, tunneb end ohustatuna ning vajab teiste arvelt enesekehtestamist, või on hoopis rahvusenamuse riigiidentiteet niivõrd domineeriv, et on loonud soodsa keskkonna natsionalismi arenguks (Kelman, 1997)? Need küsimused vajavad vastuseid ja lahendusi, sest praegune pingeline õhkkond meie ühiskonnas mõjutab vene rahvusest õpilaste emotsionaalset seisundit ning sellest tulenevalt ka nende akadeemilist edukust (Aronson & Laughter, 2016).

Uuritavate kogemused negatiivse või stereotüüpse suhtumisega osutavad vajadusele ühiskonnaõpetuse tundidesse kaasata ka Eestis elavate rahvusvähemuste ühiskondlikke ja sotsiaalseid probleeme. See aitaks muukultuurilistel õpilastel suhestuda tunnis toimuvaga ja saada vajalikku toetust oma identiteedi kujunemisele. Samuti saaksid klassis olevad enamusõppijad ülevaate eri maailmavaadetest ja probleemidest, mis võivad ühisel kodumaal eksisteerida.

Teisele uurimisküsimusele „*Millist tuge saavad eeldatava mitmikidentiteediga õpilased koolist oma identiteedi kujunemisel?*“ vastust otsides selgus, et õpilased ei saa piisavalt tuge ei kaasõpilastelt, õpetajatelt ega ka koolilt üldiselt ning eelmainitud tugi õpilastele seisnes enamasti kooli positiivses suhtumises. Sellest võib järeldada, et õpilaste identiteedisegadus võib tuleneda kooli teadmatusest õpilaste kultuurilisest taustast ning oskamatusest seda toetada (Chung et al., 2020). Muukeelseid ja -kultuurilisi õpilasi on võimatu õigesti suunata ja abistada, kui puudub

ülevaade nende vajadustest, kultuurilistest eripäradest ning sellest tulenevatest õpiraskustest ja -vajadustest. Need õpilased aga vajavad tuge mitte niivõrd kultuuripärandi säilitamiseks, vaid ka selleks, et nad oleksid akadeemiliselt edukad. Õpilaste juures on märgata ebakindlust, kohati madalat enesehinnangut, ennastsalgavat mõtlemist ning isegi iseenda stereotüüpimise ohtu – see kõik mõjutab nende akadeemilist võimekust, suutlikkust keskenduda õppetööle ning nende õpimotivatsiooni (Aronson & Laughter, 2016). Nii uuritava kooli kui ka riikliku õppekava eesmärkide kohaselt peaks õpilane omandama demokraatliku riigi põhimõtted ning väärtused, kuid seda ei saa saavutada rahvusvähemuse kultuuri ja keele assimileerimisega (Berry, 1997). Õpilaste vastuste põhjal võib järeldada, et koolikeskkond on üldiselt vaba ja turvaline õpilase eneseväljenduseks, kuid puudub kindel süsteem muu kodukeelega õpilaste märkamiseks ja toetamiseks või ollakse enamasti teadmatutes. Sellega seonduvalt on oluline mõista, missugune on kooli roll õpilase identiteedi kujundamisel ning kuidas saab kool aidata kaasa tõelise „minapildi“ loomisele ja oma etnilise identiteedi avastamisele.

Kolmanda uurimisküsimuse „*Kuidas arvestatakse eeldatava mitmikidentiteediga õpilaste kultuurilise taustaga koolitegevustes ja kuidas nende kultuurilist identiteeti kooli tegevustesse kaasatakse?*“ puhul selgus, et kool ei arvesta ega kaasa otseselt erinevat kultuurilist tausta kooli tegevustesse. Kooli dokumentatsiooni analüüsi põhjal võib järeldada, et kooli üks eesmärkidest on luua mitmekesine keskkond, kuid intervjuude tulemused lubavad oletada, et mitmekesisuse all mõeldakse pigem rahvusenamuse kultuuri. Intervjuude tulemused näitasid, et õpilased on tajunud üksnes ühte tegevust, mis puudutas nende rahva kultuuri ja keelt, mis on Euroopa keelte päeva raames korraldatud stendid. Antud tulemused näitavad, et mitmekultuurilist haridust rakendatakse antud koolis vähesel määral ning on võimalik ka, et mõtestamatult. Siinkohal on oluline mõista, millele peaks keskenduma ning mis on planeeritava tegevuse peamine eesmärk ning kas tegevus on suunatud selle kooli rahvusenamusele või rahvusvähemusele. Igat tegevust planeerides peaks kool keskenduma koolis õppivate õpilaste eripäradele, eriti koolis ja klassides esindatud rahvuste eripäradele. Kui antud kool keskenduks sellele, siis nad mõistaks, et nende koolis just vene keel vajaks eraldi tähelepanu, et toetada koolis õppivate vene päritoluga õpilaste minapildi kujunemist. Arvestades eelmainitut, on oluline, et kool looks võimaluse omandada oma emakeelt, kujundaks keskkonna, mis kõnetaks ka rahvusvähemust, ning mõtestaks oma tegevusi ja traditsioone selliselt, et need seostuksid ka rahvusvähemuse kultuuri ja pärandiga (Ladson-Billings, 2014). Emakeele kasutus, oma rahvuse kultuuri ja päritolu tundma õppimine ning positiivsete seoste loomine oma

kogukonnaga on olulised sammud täisväärtusliku identiteedi kujunemisel (Kich, 1992; Phinney, 1993).

Neljanda uurimisküsimuse „*Kuidas arvestavad õpetajad eelduslikult mitmikidentiteediga õpilaste kultuurilise taustaga ja kuidas nad seda õppesse kaasavad?*“ osas selgus, et õpilased olid üldiselt väga positiivselt meelestatud ja õpetajate suhtes toetavad. See näitab, et kooli õhkkond on positiivne, mis on igati tervitatav, kuid õpilaste vastustest võis ka välja lugeda, et mitmekultuurilise või muukeelse õpilase süstemaatiline ja läbi mõtestatud toetamine puudub, mis tähendab, et õpetajatel on veel arendamist vajavaid pädevusi. Õpilaste vastustele tuginedes on koolil mõistlik keskenduda õpilaste kultuurilise tausta ja pärandi kaasamisele kooli traditsioonidesse ja tegevustesse, samuti kultuuritundlikule keskkonnale, mis kõnetaks rahvusvähemuste kultuuri, erisuguseid maailmavaateid ning erinevaid väärtusi (Hammond, 2015). Õpetajate tegevusi kaardistades ja kooli dokumentatsiooni analüüsides selgus, et muukeelsetele ja mitmekultuurilistele õpilastele ei osutata süsteemset tähelepanu, küll aga vajavad sellised õpilased eesti keeles lisatuge, emakeele omandamise võimalust ning oma rahva- või kodukultuuri sidumist õppetööga (Hammond, 2015; Hutnik, 1991). Õpilaste kultuurilise tausta arvestamisel ja kaasamisel on oluline anda õpilastele võimalus avastada oma kultuuri ning tunda end selles eksperdina. Seda on võimalik saavutada, kui lisada õppetöösse kirjandust, mis samastub õpilase rahvuse, kultuuri või kogukonnaga. Samuti võiks õppeprotsessis kajastada klassis olemasolevat rahvuslikku mitmekesisust ning lõimida õppetöö sisu, näiteks ilukirjandust, matemaatilist problemaatikat või ajaloolisi sündmusi, erinevate maailmavaadete ning ühiskondlike ja sotsiaalsete probleemidega, mis on seotud just klassis esindatud õpilaste kultuurilise taustaga (Ladson-Billings, 2014). Selleks et need tegevused oleksid võimalikud, on oluline oma õpilasi eelnevalt tundma õppida, selgitada välja nende kultuuriline taust ning luua usalduslikke suhteid (Hammond, 2015).

Õpilaste kultuurilise eripäraga arvestamise olulisust kinnitavad mitte ainult erinevad uuringud, vaid ka uuritavate õpilaste endi mõtted ja soovid. Uuringus osalenud õpilaste soovide uurides tuli välja, et õpilased soovivad võimalust oma emakeelt arendada või avastada oma rahvuslikku pärandit. Lisaks sellele tuli välja ka teine väga oluline punkt – õpilased soovivad arutleda ühiskonna ja sotsiaalsete probleemide üle, mis puudutavad kas neid või nende etnilist gruppi. Õpilased tunnetavad ebavõrdsust ja negatiivset kohtlemist, samal ajal kui kooli rahvusenamusest õpilased ei kujuta ilmselt ettegi, kuidas elab ja tunneb end rahvusvähemus.

Magistritöö praktiline väärtus seisneb õpilaste identiteedi tüüpide väljaselgitamises. Konkreetsete tüüpide kirjeldus võib aidata koolidel saada parema ülevaade ka oma õpilastest ning selle põhjal paremini toetada õpilaste identiteedi kujunemist. Lisaks sellele aitab magistritöö koolidel ja õpetajatel mõista identiteedi toetamise vajadust ja olulisust, annab ideid, kuidas seda tuge väljendada. Lisaks magistritöö aitab näha õpetajate interkultuurilise kompetentsi arendamise vajadust, muidu vastasel korral tekib juurde aina rohkem problemaatilise minapildiga noori, kellel on raskusi jõuda rahuloluni iseendaga ning leida oma koht selles maailmas.

Magistritöö piiranguks võib pidada uurimisviisi, mis piirdus üksnes kvalitatiivse meetodiga. See ei võimalda anda ülevaadet, kui levinud leitud identiteeditüübid Eestis on. Samuti võib teistes kontekstides esineda veel erisuguseid identiteeditüüpe. Edaspidiseks soovitusena oleks sarnane uuring laiaulatuslikumalt läbi viia, kombineerides kvalitatiivset ja kvantitatiivset uurimisviisi ning kaasates mitmikidentiteediga õpilasi Eesti eri piirkondadest.

## **Tänuõnad**

Täna uuringus osalenud gümnaasiumi ja selle õpilasi, et nad panustasid uuringusse oma aega, mõtteid ja kogemusi. Samuti soovin tänada kõiki, kes magistritöö valmimisele kaasa aitasid – juhendajat Laura Kirssi, kaaskodeerijat Anastassia Tkatchovat ning keeleteimetajaid Elis Kaljuveed ja Talis Pähna.

## **Autorsuse kinnitus**

*Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.*

Annika Vorobjova

/allkirjastatud digitaalselt/

20.05.2021

## Kasutatud kirjandus

- Abbey, E. (2002). Ventriloquism: The Central Role of an Immigrant's Own Group Members in Negotiating Ambiguity in Identity. *Culture & Psychology*, 8(4), 409–415.  
<https://doi.org/10.1177/1354067X0284003>
- Aronson, B., & Laughter, J. (2016). The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Banks, J. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.  
[https://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1#metadata_info_tab_contents)
- Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5–34. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x>
- Cárdenas, D., Verkuyten, M., & Fleischmann, F. (2021). “You are too ethnic, you are too national”: Dual identity denial and dual identification. *International Journal of Intercultural Relations*, 81, 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.01.011>
- Chung, G. H., Lee, J., & Gonzales-Backen, M. (2020). Context of biethnic acceptance, biethnic affirmation, and life satisfaction among Korean biethnic adolescents. *Journal of Adolescence*, 80, 242–253.  
[https://www.researchgate.net/publication/340110177\\_Context\\_of\\_biethnic\\_acceptance\\_biethnic\\_affirmation\\_and\\_life\\_satisfaction\\_among\\_Korean\\_biethnic\\_adolescents](https://www.researchgate.net/publication/340110177_Context_of_biethnic_acceptance_biethnic_affirmation_and_life_satisfaction_among_Korean_biethnic_adolescents)
- Cokley, K., McClain, S., Enciso, A., & Martinez, M. (2013). An Examination of the Impact of Minority Status Stress and Impostor Feelings on the Mental Health of Diverse Ethnic Minority College Students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 41(2), 82–95. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2013.00029.x>
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children. Language and Literacy Series*. The Ontario Institute for Studies in Education, 252 Bloor Street West, Toronto, Ontario M5S 1V6 <https://eric.ed.gov/?id=ED215557>
- Data protection in the EU*. (2016). [Text]. European Commission - European Commission.  
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>



- Ehala, M. (2017). Signs of Identity. The Anatomy of Belonging. *Signs of Identity: The Anatomy of Belonging*. <https://doi.org/10.4324/9781315271439>
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton & Co., Inc., 1950. 397 pp., The Psychoanalytic Quarterly, 20:2, 291-318, doi: [10.1080/21674086.1951.11925846](https://doi.org/10.1080/21674086.1951.11925846)
- Erikson, E. H. (1968). Identity, youth and crisis. New York: W. W. Norton Company, 1968. Syst. Res., 14: 154-159. <https://doi.org/10.1002/bs.3830140209>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Glass, R. D., & Wallace, K. R. (1996). Challenging race and racism: A framework for educators. *The multiracial experience: Racial borders as the new frontier* (lk 341–358). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483327433.n21>
- Grant, C. A., & Lei, J. L. (2001). *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410603753>
- Hall, S., & Du Gay, P. (1996). *Questions of cultural identity* (lk 198). Sage Publications, Inc.
- Hammond, Z. (2015). *Culturally Responsive Teaching and the Brain. Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. California: Corwin A SAGE Company.
- Hansen, H. E., & Hesli, V. L. (2009). National Identity: Civic, Ethnic, Hybrid, and Atomised Individuals. *Europe-Asia Studies*, 61(1), 1–28.
- Hieronimi, O. (2005). Identity, Integration and Assimilation: Factors of Success and Failure of Migration. *Refugee Survey Quarterly*, 24, 132–150. <https://doi.org/10.1093/rsq/hdi095>
- Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective* (lk 205). Clarendon Press/Oxford University Press.
- Hytten, K., & Bettez, S. C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25, 7–24.
- Kelman, H. C. (1997). Nationalism, patriotism, and national identity: Social-psychological dimensions. *Patriotism: In the lives of individuals and nations* (lk 165–189). Nelson-Hall Publishers.
- Kich, G. K. (1992). The developmental process of asserting a biracial, bicultural identity. *Racially mixed people in America* (lk 304–317). Sage Publications, Inc.

- Kiuru, H. (2011). *Eri rahvusi ühendava riigiidentiteedi kujunemine eesti- ja venekeelsete koolide õpilastel*. Thesis, Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/19261>
- Kivistik, K., Pohla, T., & Kaldur, K. (2019, november 10). Mitmekultuurilise hariduse valdkonna kaardistamine. *Balti Uuringute Instituut*.  
<https://www.ibs.ee/projektid/mitmekultuurilise-hariduse-valdkonna-kaardistamine-2/>
- Külmoja, I., Vaigla, E., & Soll, M. (2003). *Краткий справочник по контрастивной грамматике эстонского и русского языков*. Tallinn: Tartu Ülikooli Kirjastus.
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally Relevant Pedagogy 2.0: A.k.a. the Remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Lee, J., Cheon, Y. M., Wei, X., & Chung, G. H. (2018). The Role of Ethnic Socialization, Ethnic Identity and Self-Esteem: Implications for Bi-ethnic Adolescents' School Adjustment. *Journal of Child and Family Studies*, 27(12), 3831–3841. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1235-9>
- Mutt, M. (2017, august 23). Veneviha – mugavusmõiste või tiibmanööver? *Tänane leht*.  
<https://leht.postimees.ee/4220387/mihkel-mutt-vene-viha-mugavusmoiste-voi-tiibmanoo-ver>
- OECD (2018). Rahvusvahelise õppimise ja õpetamise uuringu tulemused – TALIS 2018. Rapordi 1. osa. Külastatud aadressil  
[https://www.hm.ee/sites/default/files/talis\\_eesti\\_raporti\\_i\\_osa\\_0.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/talis_eesti_raporti_i_osa_0.pdf)
- Ots, A. (2014). *Muukeelne laps Eesti koolis: Jätkuuuring*. LÕPPARUANNE. 148–168.
- Perkins, R. M. (2014). Life in Duality: Biracial Identity Development. *Race, Gender & Class*, 21(1/2), 211–219. JSTOR.
- Phinney, J. S. (1992). The Multigroup Ethnic Identity Measure: A New Scale for Use with Diverse Groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156–176.  
<https://doi.org/10.1177/074355489272003>
- Phinney, J. S. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (lk 61–79). State University of New York Press.
- Pulver, A., & Toomela, A. (2014). *Muukeelne laps Eesti koolis: Jätkuuuring*. LÕPPARUANNE.  
<https://dspace.ut.ee/handle/10062/62407>

*Põhikooli riiklik õppekava*. (2011). Riigi Teataja I 2011.

<https://www.riigiteataja.ee/akt/129082014020>

Rivas-Drake, D., Markstrom, C., Syed, M., Lee, R. M., Umaña-Taylor, A. J., Yip, T., Seaton, E.

K., Quintana, S., Schwartz, S. J., & French, S. (2014). Ethnic and Racial Identity in Adolescence: Implications for Psychosocial, Academic, and Health Outcomes. *Child development*, 85(1), 40–57. <https://doi.org/10.1111/cdev.12200>

Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.

<https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>

Statistikaamet. (2017). HT140U: Üldhariduse õpilased, katkestajad ja klassikordajad soo, elukoha, emakeele, kooliastme ja õppekeele järgi. Külastatud aadressil

<http://andmebaas.stat.ee/Index.aspx?DataSetCode=HT12>

Tiedt, P. L., & Tiedt, I. M. (1995). *Multicultural Teaching. A Handbook of Activities, Information, and Resources. Fourth Edition*. Allyn and Bacon, 160 Gould Street, Needham, MA 02194.

Valk, A. (2001). *Two facets of ethnic identity: Pride and differentiation*. Thesis, University of Tartu. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/811>

Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K., & Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings; problems, challenges and solutions. *Educational Research Review*, 1, 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2006.08.007>

Vetik, R. (2008). *Eesti ühiskonna integratsiooni monitooring*. Integratsiooni sihtasutus. [https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/196\\_207.pdf](https://www.integratsioon.ee/sites/default/files/196_207.pdf)

Wardle, F. (2000). Multiracial and Multiethnic Students: How They Must Belong. *Multicultural Perspectives*, 2(4), 11–16. [https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0204\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327892MCP0204_3)

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Tartu : Tartu Ülikool. <https://dspace.ut.ee/handle/10062/36419>

## Lisad

### Lisa 1. Intervjuukava

UURIMISEESMÄRK	UURIMISKÜSIMUSED	PÕHIKÜSIMUSED	ALAKÜSIMUSED
Minu töö eesmärk on uurida, mida tunnevad kaksikidentiteediga õpilased eestikeelses koolis, kas neid märgatakse, toetatakse ja aidatakse nende identiteedi kujunemisega, kas arvestatakse nende kultuurilise omapära	Sissejuhatavad küsimused	1. Kuidas sul on läinud täna? 2. Mida toredat täna koolist meenutad?	
	Taustaküsimused	1. Räägi, palun, kus koolis sa enne Tamme Gümnaasiumi käisid? 2. Miks sa otsustasid siia sisse astuda? 3. Kuidas sul siin koolis kohanemine on läinud?	
	1. Kuidas õpilased mitmikidentiteediga õpilased määratlevad iseend ja oma perekonda?	1. Palun kirjelda oma pere – <i>*kuidas te end määratlete</i> <i>*mis keeles te kodus räägite?</i> <i>*missugused on teie pere traditsioonid/kombed? Kuidas nad erinevad/sarnanevad Eesti traditsioonide ja kommetega?</i>  2. Kui sinult keegi küsib rahvuse kohta, mida sa vastad? Kuidas sa hindad, kas see vastust sõltub sellest, kellega sa parasjagu suhtled?  3. Kui sa mõtled eestlaste peale, siis mille poolt sa sarnaned eestlastega? Mille poolt erinevad?	1.1 Mis on su emakeeled/kodukeeled?  1.2 Kuidas sa hindad, kas see, milline sa inimesena oled, sõltub sellest, mis keeles sa parasjagu suhtled? Too palun näide.
	1.2 Kuidas tunnevad ja identifitseerivad end mitmikidentiteediga õpilased eesti õppekeelega koolis?	1. Mis rahvusest inimeseks su õpetajad ja kaasõpilased sind peavad? Miks?  2. Kui koolis tuleb jutuks sinu päritolu või taust, siis kuidas või kellena sa ennast tutvustad? Palun põhjenda  3. Kas sul on ette tulnud, et sinu vastus sõltub olukorrast? Too palun näide  4. Mis sa arvad, kuidas see, et sa tuled vene/muu kodukeelega perest, mõjutab sinu õpetajate ja kaasõpilaste suhtumist sinusse? Too mõni näide  a) Kuivõrd sa tunnend survet olla nagu eestlane? – näiteks: <i>*eesti keele ja kirjanduse tundides</i> <i>*osaledes kooli üritustel</i> <i>*olukorras, kus arutletakse su tuleviku perspektiivide üle</i>	1.1 Kuivõrd su õpetajad ja kaasõpilased üldse teavad, et su pere on teisest rahvusest ja kodus räägite teises keeles? Kuidas nad seda teavad/said teada?  4.1 Kuidas sa end selles olukorras tundsid? Kuidas reageerisid?
	2. Millist tuge nad kogevad oma identiteedi kujunemises?	1. Kui rääkida su huvidest ja oskustest, keelelisest, rahvuslikust või perekondlikust taustast - kuidas sa hindad, kuivõrd kooli keskkond ja tegevused võimaldavad sul olla sina ise? Too palun näiteid.  2. Kuivõrd kool ja õpetajad võimaldavad sul tunda end venelasena/eestivenelasena (see, mida nad alguses enda kohta ütlesid)?	1.1 Missuguseid võimalusi annab sulle kool õpikeskkonna kujundamises / koolitegevuste planeerimises/läbi viimises
	3. Kuidas arvestatakse nende kultuurilist tausta koolis?;	1. Kuivõrd teadlik on kool su pere/rahva traditsioonidest?	1.1 Kooli sisse astumisel, sult küsiti su

## Mitmikidentiteediga õpilane eesti õppekeelela gümnaasiumis

	<b>kuidas nende kultuurilist tausta kaasatakse koolitegevustesse?</b>	<p>2. Kuidas kool kaasab sinu pere/rahva traditsioone kooli traditsioonidesse?</p> <p>3. Räägi palun, mida sa olnud tegevustest arvad?</p> <p>4. Kuivõrd need sind kõnetasid?</p> <p>5. Mis sa arvad, kuidas kool võiks (veel) sinu emakeelt ja kultuuri koolitegevuste planeerimisel arvesse võtta?</p>	<p>emakeeli/uuriti kultuurilist tausta?</p> <p>2.1 Millist tegevust sa oled näiteks märganud koolis:  <i>*kooli stendil/seintel on esitletud su rahva tähtsaid isikud/tähtpäevad</i>  <i>*kooli stendi/seintel on kasutatud su emakeelt</i>  <i>*kool tähistab/teadvustab läbi erinevate tegevuste su rahvale tähtsaid tähtpäevi/pühi/kombeid</i>  <i>*kooli traditsioonid on seostatud sinu rahva traditsioonidega</i></p>
	<b>4. Kuidas õpetajad arvestavad ja kaasavad õppesse mitmikidentiteediga õpilaste kultuurilist tausta?</b>	<p>1. Mida teevad õpetajad, et toetada su rahvuslikku/keelelist eripära?</p> <p>2. Millist tegevust sa oled näiteks märganud klassis:  <i>*õpetaja annab valikuvõimalust materjalide valikul</i>  <i>*õpetaja annab võimalust kasutada õppetöös su emakeelt</i>  <i>*õpetaja seostab ajalugu sinu/sinu pere rahva ajalooaga</i>  <i>*õpetaja seostab oma õppeainet sinu/su pere rahva kultuuri ja keelega</i>  <i>*õpetaja kaasab arutelu/ülesannetes sinu/su pere rahvaga seotud ühiskondlike probleeme</i>  <i>*õpetaja arutab klassiga stereotüüpidega kaasnevatest ohtudest ning nende olemasolust klassis, koolis ja ühiskonnas</i>  <i>*õpetaja ei mõista hukka su pere erisugust maailmavaadet ajaloosündmustele ning aitab seletada lahti olemasolevat/võimalikku konflikti</i></p> <p>...<i>Too näiteid</i></p> <p>3. Räägi palun, mida sa olnud tegevustest arvad?</p> <p>4. Kuivõrd need sind kõnetasid?</p> <p>5. Mis sa arvad, kuidas õpetajad võiksid (veel) sinu emakeelt ja kultuuri õpetamisel arvesse võtta?</p>	<p>1.1 Kuidas õpetajad seostavad venekeelse kogukonna probleeme Eesti ühiskonna probleemidega</p> <p>1.2 Kuidas kaasavad venekeelse kogukonna probleeme õppetöösse/kooli tegevustesse?;</p> <p>Kui õpilane ei valinud olemasolevatest valikutest tegevusi↓)</p> <p>3.1 Milliseid tegevusi sa sellest loetelust vajaksid/sooviksid? Kuidas need tegevused aitaks sind? Põhjenda.</p>

### SISSEJUHATUS

Minu uuringu eesmärk on uurida mitte-eesti emakeelega õpilasi eesti õppekeelela koolis – kuidas sellised õpilased tunnevad end eesti õppekeelela koolis, kuivõrd teadlik on kool sellistest õpilastest, nende vajadustest ning kuidas nad toetavad ja arvestavad selliste õpilaste kultuurilist tausta, nagu keel ja traditsioonid, õppetöös ja koolielus. Seepärast viin täna läbi sinuga intervjuu, et teada saada sinu mõtteid ja tundeid sellel teemal. Intervjuu kestab 30-45 minutit ning intervjuud salvestatakse – kas sa oled sellega nõus? Sinu konfidentsiaalsus on aga tagatud – sinu nime ega ka intervjuu vältel mainitud isikute nimesid või muid andmeid ei avaldata.

Intervjuu küsimustele vastamisel on oluline su enda seisukohad – ei ole olemas õiged või valesid vastuseid, räägi nii nagu sa mõtled ja tunned. Küsimused võivad olla tundlikud, sest puudutavad su rahvust, keelt ja enesemääratlust. Kui sul on soov mingil põhjusel mõnele küsimusele vastamata jätta, siis sul on selleks õigus. Samuti, kui sa ei mõista küsimust võid sa sellest julgelt märku anda.

### KOKKUVÕTE

Sellega on intervjuu läbi - Kas sul jäänud veel mingeid küsimusi õhku? Kas sul on soovi midagi veel lisada – kommentaar kogu intervjuu kohta või lisamärkus eelnevatele küsimustele? Kas sa oled nõus vastama täpsustavatele küsimustele, kui mul need andmeanalüüsi käigus tekivad? Kordan üle ka, et sinu konfidentsiaalsus on tagatud. - sinu nime ega ka intervjuu vältel mainitud isikute nimesid või muid andmeid ei avaldata.

Soovin tänada, et nõustusid osalema mu uuringus ning leidsid aega ja võimalust vastata mu küsimustele – sinu panus minu uuringusse on väga tähtis ja vajalik.

## Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

10.02.21 – intervjueritavad nr.5 ja 11
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Tänapäevane intervjueritav nr 5 oli vene koolist ning eriti mures selle üle, kuivõrd raske tal oli kohaneda selle kooliga</li> <li>▪ Peamised mured olid eest keelega ning emakeele kasutamisevõimaluse puudumisega.</li> <li>▪ Pärast intervjuud õpilane rääkis veel olulisi punkte, mis võiksid olla intervjuus ↓– <b>kuidas sellega olla, mida teha?</b>  <i>Näiteks pärast intervjuud ta lisas, et: 1) eesti keele tundides, kui õpetaja küsib, jäetakse teda alati välja / 2) ei anta kasutada materjale eesti keele töödes, kuigi tema jaoks see võõrkeel ning tema eesti keele tase on märkimisväärselt madalam kui kaasõpilastel. / 3) Üldiselt ei arvestata, et ta eesti keele tase on madalam ning sooviks õppida eesti keelt oma tasemele vastavalt. / 4) Ei anta võimalust lugeda vene kirjandust/ 5) avaldas üldist muret, et kui vene koolid tahetakse sulgeda, siis üldse ei saa kuskil vene keele ja kultuuri tuge, kui eesti koolis selliste õpilastega ei arvestata.</i></li> <li>▪ Ma kohati ei andnud talle aega mõelda ise mingeid näiteid, vaid andsin kohe valikuid – paranda see!</li> <li>▪ Ma kohati liiga kiirelt räägin ja ei häälda sõnu välja – paranda see, muidu transkribeerimine saab olema raske.</li> <li>▪ Intervjueritavaga nr 11 oli üllatav ehk tekkis esimest korda mu teema samastumine intervjueritavaga, märkasid seda kaksikidentiteedi kriisi „sümptomeid“ – uuritav tuleb vene perest ning suure venekeelse kogukonnaga linnast, ning sama mainis, et talle ei meeldi venelased. Samuti intervjuu ajal pidevalt tuli välja arvamus, et ta ei vaja ega soovi oma vene poole tuge ega arendamist</li> <li>▪ Samas see intervjueritav nr 11 ütles, et ta tutvustab end venelasena ning see ei sõltu olukorrast või inimesest – ta identifitseerib end venelasena ja ei varja oma venelase poolt – <b>kas siin joondub välja konflikt enesega selle üle, kes ta on ning kas tekib püüe see unustada ja viia see tahaplaanile?</b></li> <li>▪ See oli suur kontrast uuritava nr 5 ja 11 vahel – üks tuli vene koolist ja vene perest ning väga vajab oma emakeele ja kultuuri tuge aga teine, kes on väga mõjutatud eesti kogukonnast ja kultuurist, sest õpis eesti koolis enamasti ja on eesti sõpradega, ei soovi selle tuge – <b>kas see ongi see identiteedi varjamine?</b></li> <li>▪ Proovisin täna automaattranskriptsiooni programmiga transkribeerida ühte intervjuud – tekkis palju vigu, mida pean hiljem parandama, aga tundub siiski, et see lihtsam kui käsitsi transkribeerimine, sest selle 30min intervjuu peale tuli 6lk transkriptsiooni....</li> </ul>

**Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Annika Vorobjova,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Mitmikidentiteediga õpilane eesti õppekeelela gümnaasiumis – märkamine, toetamine ja kultuurilise eripäraga arvestamine õppetöös“, mille juhendaja on haridusteaduste teadur Laura Kirss, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

*Annika Vorobjova*

**20.05.2021**